

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

UČIVO O RODINĚ V PRIMÁRNÍ ŠKOLE

TEACHING ABOUT FAMILY AT PRIMARY SCHOOL

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, PhD.

Autor diplomové práce: Lenka Heisová

Studijní obor: I. stupeň ZŠ, specializace AJ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne

Podpis

Poděkování

Dovoluji si touto cestou poděkovat vedoucí diplomové práce, PhDr. Janě Staré, PhD., za vynikající, velice přínosnou a bezproblémovou spolupráci. Také jí děkuji za cenné rady, které mi poskytovala na konzultacích a za odborné vedení při zpracování diplomové práce.

Název: Učivo o rodině v primární škole

Abstrakt

Moje diplomová práce se zabývá výukou prvouky v prvním ročníku ZŠ, konkrétně tématem rodina. Teoretické část obsahuje definici pojmu rodina, její funkce, modely, historický vývoj a také analýzu vybraných učebnic, jak je v nich téma rodina zpracováno. V empirické části své práce vycházím z teoretických poznatků a metodou kvalitativního výzkumu (případovou studií) detailně monitoruji průběh tří vyučovacích jednotek v konkrétní třídě konkrétní paní učitelkou. Důležitý mi připadá také rozhovor o odučených hodinách s paní učitelkou i s autorkou učebnice. Závěrem srovnávám pojetí výuky autorů učebnice a paní učitelky a uvádím několik doporučení pro zkvalitnění výuky.

Klíčová slova: rodina, vztah učitel-žák-rodina, kooperace, RVP, koncepce, učebnice

Title: Teaching about family at primary school

Summary

My dissertation deals with educational area Humans and their world in the first grade of primary school, specifically the family. The theoretical part contains definition of the term family, its function, models, historical development and also analysis of certain textbooks – how the family topic is processed. In practical part I draw from theoretical pieces of knowledge and I monitor in detail the process of three lessons, within specific class taught by specific teacher, using the case study method. The interview with the teacher and the author of the textbook is also important. At the end of my dissertation I compare the textbook authors' and teacher's conception of this educational area and provide several pieces of advice to improve the lessons.

Key Words: family, teacher-pupil-family relationship, cooperation, FEP, conception, suitable textbook

Obsah

I. Úvod.....	8
1.1 Cíl diplomové práce.....	9
1.2 Struktura diplomové práce	9
II. Teoretická část	10
1. Definice rodiny a její historický vývoj	10
1.1 Definice rodiny	10
1.2 Historický vývoj rodiny	13
2. Modely rodin	18
2.1 Rodiny s jedním rodičem, neúplné rodiny	19
2.2 Nevlastní rodiny	21
2.3 Rodiny homosexuálních partnerů	22
3. Funkce rodiny.....	24
3.1 Deset základních funkcí rodiny	24
3.2 Rozdíly mezi pojmy rodin z hlediska jejich funkčnosti.....	26
3. Téma rodiny v RVP	27
3.1 Co je vlastně RVP?	28
3.2. Rodina v RVP	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.
4. Srovnání učebnic prvouky	31
4.1 Člověk a jeho svět pro I. ročník ZŠ, vydavatelství Didaktis.....	32
4.2 Člověk a jeho svět I, vydavatelství Prodos, Modrá řada.....	33
4.3 Prvouka 1, Pro I. ročník základní školy, vydavatelství Nová škola	34
4.4 Prvouka 1, učebnice pro I. ročník ZŠ, vydavatelství Fraus	35
5. Rodiče vs. škola, co by se na tématu měli žáci naučit.....	37
5.1 Rodina a rodiče vs. škola	37
5.2 Co na tématu děti naučit?.....	38
III. Empirická část	40
1. Úvod	40
2. Informace o zkoumané škole a třídě.....	40
3. Vyučovací styly učitelů	41
4. Kvalitativní výzkum – případová studie	43
5. Sběr dat pořizováním videozáznamu.....	44
6. Pojetí učiva Moje rodina autorů učebnice nakladatelství Fraus.....	45
7. Odučené hodiny.....	46

7.1 První hodina: Rodina je důležitá	46
7.2 Druhá hodina: Rodiny vypadají různě	57
7.3 Třetí hodina: Příbuzenské vztahy	66
8. Zpětná vazba paní učitelky	75
8.1 Reflexe	75
8.2 Rozhovor s učitelkou	76
9. Rozhovor s autorkou učebnice	79
10. Rozdíly pojetí učitelky vs. pojetí autorů	81
11. Doporučení pro autory	82
IV. Závěr	84
V. Použité zdroje	86
VI. Seznam příloh	88

I. Úvod

Téma rodiny je velmi diskutovaným tématem, a to jak mezi odborníky, tak mezi běžnou populací. Vždyť každý pochází z nějaké rodiny, toto téma se nás, a tudíž se považujeme v tomto ohledu každý tak trochu za „odborníka“. Laické veřejnosti jsou informace poměrně dobře dostupné, není problém se k nim dostat prostřednictvím knih, internetu, diskusních fór, televize či v běžných konverzacích.

Přesto se věda zajímala dlouho jen o jedince jako takového a opomíjela prostředí, ve kterém žije (Sobotková). V poslední době se ale začalo s velkou oblibou řešit mateřství a role jednotlivých členů v rodině. Je zde patrné, že dochází k jistým změnám a je zde také zřejmá snaha o nabourání zažitých stereotypů a vzorců chování v rámci rodinného života.

Důležitost rodiny je zřejmá. Vždyť „rodina je základním životním prostředím dítěte. Nejen že dítě obklopuje, ale také se do něj promítá“ (Helus, 2007, str. 135). Jak uvádí Věra Břicháčková v anketě Českého rozhlasu (<http://www.evalabusova.cz>), psycholog a soudní znalec ve sporech rodičů o děti, ve fungujících vztazích jde o to, jaké vzory si lidé přinášejí do dospělých vztahů, jakou závislost či oporu očekávají, jaká bílá místa (která jim kdysi chyběla) si potřebují odžít či odplatit. Každý z nás je tedy velmi ovlivněn svým dětstvím a vztahy v rodině, a pokud je toto prostředí disharmonické a patologické, dospělí jedinci pak selhávají tím, že prosazují jen vlastní pohled a jsou neschopni vymanit se z nefunkčních modelů vztahů, v nichž vyrostli. Matějček (1994) tvrdí, že děti, které prožily hezké dětství a měly pěkný domov, s větší pravděpodobností vytvoří pěkný domov i svým potomkům. Funkční rodina se pozná podle toho, že poskytuje ochranu svým dospělým členům a zejména dětem.

Pokud tedy rodiče nejsou schopni zajistit svým dětem funkční rodinu a zázemí, ať už z jakéhokoli důvodu, je na učitelích, aby tuto skutečnost odhalili a pokud možno dítěti poskytli pocit bezpečí, ochrany a snažili se naplnit jeho přirozené potřeby touhy po poznávání a vědění v ještě větší míře než obvykle. Všechny úkoly rodiny ve velké míře přebírají instituce a rodině se tak zmenšují její výsady. Počet hodin, které dítě tráví ve škole a v zájmových kroužcích je v porovnání s časem, které tráví se svými rodiči,

mnohem kratší. Role rodiny v socializaci dítěte se tedy neustále zmenšuje.

I přes mnohé katastrofické vize a předpovědi o klesající soudržnosti dnešní rodiny, o hrozbách plynoucí z rozvolněnosti manželských vztahů a nárůstu rozvodů, zůstává rodina stále nejvýznamnějším opěrným bodem a institucí socializace člověka. (Singly, F., str. 7).

1.1 Cíl diplomové práce

Cílem mé diplomové práce je podrobně se zaměřit na výuku tématu rodina v prvním ročníku ZŠ a rozebrat ji na základě poznatků z teoretické části mé práce. Jedná se o případovou studii, ze které nevyvozují obecné závěry, ale snažím se zachytit vzniklá úskalí a problémy při výuce, hledat jejich příčiny a pokusit se k nim nalézt řešení. Beru v potaz učitelčin učební styl, invenci a přístup k žákům.

1.2 Struktura diplomové práce

Má diplomová práce se nejdříve věnuje teorii rodiny - zmiňuje různé definice rodiny, zabývá se jejím historickým vývojem, uvádí základní modely rodin a její funkce. S výukou samotnou také souvisí zvolené učebnice, a tak se v jedné kapitole zaměřuji na čtyři učebnicové řady prvouky, kde nahlížím na způsob zpracování právě tématu rodina. Nemohu se nezmínit také o jejím vztahu k RVP, jakožto k dokumentu, ze kterého vycházejí učební osnovy. V závěrečné kapitole teoretické části se zmiňuji o postavení rodičů vůči škole a také se snažím poukázat na oblasti, které by měly být ve výuce zmíněny, přičemž vycházím z poznatků celé teoretické části.

Empirická část je založena na rozboru třech odučených vyučovacích jednotek jednou paní učitelkou v jedné třídě. Tuto část doprovázím také teoretickými poznatky s tím souvisejícími - o případové studii, sběru dat pomocí videozáznamu, uvádím tři druhy vyučovacích stylů učitele a snažím se v nich nalézt určité paralely se stylem výuky paní učitelky I.B. Zajímavý je rozhovor s paní učitelkou, který jsem vedla po realizaci výzkumu a ve kterém komentovala svůj názor na učebnici Prvouka od vydavatelství Fraus.

II. Teoretická část

1. Definice rodiny a její historický vývoj

V této kapitole bych ráda nastínila různé pohledy na definici rodiny a jejich vývoj. Nejen, že se rodina proměňuje v čase, ale každý člověk, ať už odborník či laik, vnímá pojem rodina odlišně. Jedná se o tolik rozsáhlé a složité téma, že každý se na něj dívá z jiného úhlu pohledu a z hlediska rozdílných funkcí rodiny. Pokusila jsem se vybrat definice, které jsou vzájemně odlišné, a tak nám rozšiřují obraz toho, co vše je za rodinu možno považovat.

1.1 Definice rodiny

Kramer (1980) vymezuje rodinu takto: „Rodina je skupina lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často (ale ne nutně) vázáni hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty. Kdykoli mezi blízkými lidmi existují intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být užíván pojem rodina, i když jde např. o nesezdaný pár, o náhradní rodinu apod.“

Kramer tedy nezakládá pojem rodina pouze na pokrevních a biologických vazbách, jako například obecná sociologická definice, podle které je rodina skupina osob (případně více skupin osob) navzájem spjatých pokrevními svazky, manželstvím (nebo srovnatelným právním vztahem) nebo adopcí, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí.

Konkrétně velký sociologický slovník (Winkler, Petrusek, 1997) vymezuje rodinu jako "původní a nejdůležitější společenskou skupinu a instituci" s hlavními funkcemi reprodukce, výchovy, socializace a přenosu kulturních vzorů.

Sociologický slovník J. Jandourka (2001) se zaměřuje na vztahy v rodině a definuje ji jako "formu dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti."

Definici, ve které se propojí aspekty veřejné, soukromé, sociologické i psychologické, vyjadřuje Ivo Možný (1990): „Rodina je vnímána současně v řádu světa ji obklopujícího jako instituce racionální, pragmatická, funkčně vertikálně hierarchizovaná a kulturně omezující a současně jako zvláštní soukromý svět autenticity, spontaneity, přirozené rovnosti a emocionality.“

S dalšími náhledy na pojem rodina nás seznamuje Eva Labusová, jakožto autorka pořadu „Hovory o rodině“ na Českém rozhlasu 6, kde se v jednom díle (4. února 2007) věnovala tématu Rodina jako instituce.

Podle jejích slov sociologické a psychologické výzkumy opakovaně dosvědčují, že pro optimální vývoj dítěte je "obyčejná" rodina s mámou, tátou a případně sourozenci nejjistější variantou. Funkčnost takové rodiny je charakterizována láskyplnou ochotou k vzájemnému uspokojování emočních a dalších potřeb všech členů se zvláštním důrazem na specifické potřeby dětí. To dává vyrůst osobní zodpovědnosti, ohleduplnosti a vědomí sounáležitosti.

V této rozhlasové diskuzi klasifikoval sociolog prof. Ivo Možný rodinu jako „ve společnosti uznávaný způsob sociální a fyzické reprodukce charakterizovaný třemi stěžejními komponentami: dětmi, sexem a majetkem“, a dále dodává, že jde o „vícegenerační soužití rodičů a dětí, ať už v rodině úplné nebo neúplné“. Můžeme však namítnout, že žijeme v době, která podobné "konzervativní" vymezení již překonala. Vystávají otázky typu: co manželé, marně toužící po dítěti? Co dva homosexuálové v registrovaném partnerství? Dvě staré ženy, které spolu sdílejí domácnost? Co třeba muž a žena, kteří jsou nesezdaní, žijící ve společném domově ať už mají či nemají děti? Tvoří tyto svazky také rodinu?

K těmto otázkám se rozvinula v rozhlasovém pořadu velmi zajímavá diskuze lidí z různého profesního spektra – sociologové, psychologové, učitelé I.st. základních škol, ředitelé škol, lékaři a další.

Téměř všichni se shodli, že třebaže se rodina velmi proměňuje v čase a vznikají její nové podoby, její definice se stále nejčastěji chápe jako matka, otec a jejich děti. Je tedy třeba rozlišovat pojmy jako je rodina, domácnost a domov. Bezdětný pár může tvořit harmonický domov, ale nelze u nich hovořit o rodině. Nejen podle psycholožky Lenky Šulové je nejdůležitější funkcí rodiny reprodukce, kterou mohou zajistit jen dva jedinci

opačného pohlaví. Všechny ostatní varianty soužití jsou, podle jejích slov, jen rodinnými alternativami, které jsou dány současnou situací společnosti, a označuje ji také za celospolečenskou dekadenci.

Psycholog Jeroným Klimeš zastává podobný názor a přidává, že rodina není každá skupina, která k sobě cítí silné citové pouto. Dokonce přichází s klasifikací skupin s a bez reprodukčního charakteru, přičemž považuje za rodinu ty skupiny s reprodukčním charakterem a druhé označuje jako „nerodiny“.

Příklady skupin s reprodukčním charakterem – rodin dle J.Klimeše

- nesezdaný pár s dětmi
- homosexuální pár vychovávající (polo)vlastní dítě či náhradní dítě
- pěstouni a jim svěřené děti
- prarodiče starající se o dítě nebo děti namísto rodičů
- bigamní muž, který má dítě se dvěma ženami a stýká se s nimi

Příklady skupin, které nemají reprodukční charakter – nerodin

- squat bez dětí
- dvě přítelkyně
- bezdětní manželé nebo partnerský nesezdaný pár
- neplodní manželé toužící po dětech (tj. manželé připravení na rodinu, ale rodina to není, protože nereprodukuje, nevychovávají apod.)
- muž a jeho biologické dítě, o které se muž nestará a nestýká se s ním a to dítě jej nepovažuje za otce

Klimeš ještě přidává pojem hraniční skupiny, kam podle něj spadají například sousedé přechodně se starající o dítě nebo učitel a žák, když učitel má delegovanou výchovu od rodiče.

V jednom bodě s Klimešem někteří účastníci ankety nesouhlasili, a to v označení homosexuálního páru vychovávající dítě, příp. děti jako rodina. Pro většinu odborníků je rodina opravdu jen dvojice dospělých jedinců opačného pohlaví se svými dětmi.

Ačkoli se všichni shodli na tom, že rodina je tvořena otcem, matkou a potomkem,

názory se rozcházejí například u tématu úplných a neúplných rodin. Např. pro Rut Kolínskou, zakladatelku sítě mateřských center ČR, je neúplná rodina také formou rodiny, naproti čemuž stojí názor lékařky Hany Máslové, která neúplnou rodinu již jako rodinu nevnímá a udává příklad obecného tvrzení, kdy se říká, že „matka je sama s dětmi“.

Velmi zajímavý postřeh uvádí psychologka Ivana Šnýdrová. Podle její teorie by každá rodina měla mít tři a více dětí. Dvě jako náhradu za sebe a třetí proto, aby společnost nestárla. Tento poznatek jistě stojí k zamyšlení, ale jaká je skutečnost je věc jiná.

Martin Jára, psycholog a zakladatel Ligy otců a mužů, uznává fakt, že přestává platit jednota krve a biologických vazeb a začíná platit jednota vazeb sociálních a emočních. Vyvozuje z toho vcelku odvážnou definici rodiny, která zní: „Rodina je forma spolupráce dospělých a dětí, která může mít biologický základ a musí mít sociální / socializační cíle.“ Jára tedy staví na vyšší stupeň sociální cíle než biologické vazby. S názorem, že je velmi důležitá funkčnost a harmonie skupiny, souhlasí všichni, avšak s označením rodiny moc nesouvisí.

A co samotné děti? Kdo je pro ně rodina? Podle Matějčka (1994) dítě za své rodiče přijímá ty, kdo se k němu mateřsky a otcovsky chovají a je pro ně nepodstatné, zda jsou pokrevně spojeni.

V reálném životě tedy není až tak důležité definovat, co je a není rodina. Rozhoduje spíš to, jak dané společenství funguje. Jde především o to, aby fungovala láska, tolerance, porozumění a ochota pomoci. Tedy pocit, že ti, s nimiž sdílíme domácnost, jsou nám nejbližší.

1.2 Historický vývoj rodiny

Pro orientaci v problematice a otázkách kolem rodiny je podle mého názoru třeba pohlédnout i na její vývoj. Každé období v historii se podepsalo na podobě rodiny, její funkci a modelů. Třebaže se domníváme, že současná situace a rodinné hodnoty jsou něčím, co tady doposud nebylo, něčím novým, při pohledu do minulosti zjistíme, že se k určitým jevům naopak vracíme.

Rodina velkého domu

Pojem rodina velkého domu definoval německý profesor Richard van Dülmen ve své knize *Dům a jeho lidé* (Argo 1999).

Šlo o raně novověkou rodinu živící se zemědělstvím a také pro řemeslníky žijící ve městech. Její podstata není nutně postavena na pokrevní příbuznosti, což je asi hlavní rozdíl oproti dnešnímu pojetí. Společenství domu bylo považováno za hospodářskou jednotku. Rodinu tvořili nejen matka s otcem a dětmi, ale běžně také prarodiče, nevlastní či nemanželské děti, děti dalších příbuzných najatých do služby, neprovdaní či neoženění sourozenci matky nebo otce a také děvečky a čeledíni. Rodina tedy čítala mnoho členů, jejichž vazby nebyly založeny jen na pokrevním poutu, ale vytvořily se z potřeby a z ekonomického podnětu. V tehdejší době byla bohužel také vysoká, až padesáti procentní, dětská úmrtnost, a proto také vysoký počet dětí v rodinách je zaznamenáván až v 19.století. Celý dům byl pod ochranou otce a ten měl také odpovědnost za všechny členy domácnosti. Individuální zodpovědnost chyběla. Významná autorita otce vyplývala z jeho nepostradatelnosti – bylo nutné fyzicky bránit dům a svoji roli hrála také velmi těžká práce v zemědělství. Pro rodinu velkého domu bylo důležité mít majetek a hlavně s ním šetrně hospodařit, zacházet s ním a nejlépe ho rozmnožovat. Třebaže se velmi dbalo na čest rodiny a počestnost celého domu, násilí v rodině, hazard, karbanictví a alkoholismus nebyly výjimečnými jevy té doby. Majetek domu byl společný, nikdo nebyl vlastníkem konkrétní věci. Odrostlejší děti v té době běžně pomáhaly rodičům a fyzická práce byla pro ně samozřejmostí. Volný čas neexistoval, členové rodiny neměli žádné záliby či koníčky. Čas na práci a na své soukromé záležitosti se nijak nerozlišoval. Život rodiny se odvíjel v těsné souvislosti s křesťanstvím, s ročním koloběhem, křesťanským kalendářem, křesťanskými svátky a neděle se ctily jako den, kdy se nepracuje. Lidé své veškeré úsilí a práci směřovali k tomu, aby uživili sebe a svoji rodinu. Jelikož pohodlí nebylo v raném novověku moc zohledňováno, stavba domu, rozmístění místností, struktura a uspořádání stavení podle toho vypadaly. Jednalo se tehdy o velice jednoduchý a šetrný způsob stavby, kdy se domy stavěly po chvilkách mezi prací na poli (Dülmen, 1999)

Model měšťanské rodiny 18. století

Historickým vývojem rodiny tohoto období se zabývá Ivo Možný ve své publikaci

Rodina a společnost (2006). Podle něj tento typ rodiny vychází sice z koncepce rodiny velkého domu, ale týká se již prostředí obchodníků a drobných živnostníků. Muži (řemeslníci, obchodníci) trávili, díky svému povolání, více času mimo rodinu a dům tak musel být schopen fungovat bez hospodáře, to znamená, že jeho role nebyla tak nepostradatelná a nezastupitelná. Ačkoli si to dnes nedovedeme představit, rodinná intimita tehdy neexistovala, ale zároveň, podle Možného, potřeba soukromí nebyla ani nijak pocíťována. Stejně jako dnes i tehdy přicházely nové trendy. Tehdy začali lidé vydělávat peníze prostřednictvím obchodu, a tak nakupovali a nebyli tak vydáni napospas přírodě a její úrodě. S rozvojem industrializace došlo ke zefektivnění práce a lidé se tak od práce osvobodili. Tehdejšími fenomény byla námezdní práce, kdy majetní lidé zaměstnávali nemajetné a ti si tak vydělávali. Je zaznamenáno rozrůstání textilního průmyslu, lidé se začali houfně stěhovat do měst, ale mnozí neměli žádné výrobní prostředky ani zajištění, a tak se z nich utvořila spodina společnosti, která zůstala na ulici

Měšťanská rodina počátkem 19. století

V tomto období novověku dochází k velkému množství legislativních změn. Jednalo se hlavně o omezení soudní pravomoci pána domu oproti rodině velkého domu, u veřejných soudů se poprvé řeší i právo rodinné (zabývá se vnitřními rozpory rodiny) a povinnosti pána domu přecházejí na stát - otázka veřejných institucí v 18. století – sociální péče, péče o sirotky, nemocné a chudé lidi (Možný, 2007). Také se odděluje výrobní funkce rodiny od osobní a z toho vyplývající soukromý, rodinný život od pracovního. U měšťanských rodin živitel odcházel do práce, což venkov přišlo až ke konci 19. a začátkem 20. století. Důležitým faktorem byl v tomto období rozvoj intimity rodiny a rozdělení rolí otec – matka. Rodiče již tehdy usilovali o dobré vychování a vzdělání svých dětí, což bylo tehdy známkou úspěchu či neúspěchu dané rodiny, kromě majetku a schopnosti dobře hospodařit. Vznikla proto instituce školy a bylo pravděpodobné, že dítě dosáhlo vyššího vzdělání než jeho rodiče. Rodina se tedy zbavila povinnosti vzdělávání svých dětí sama (dříve byly posílány do služby, aby se učily zkušenostmi, pozorováním a napodobováním dospělých). Tehdy nastala také regulace generativního chování, což vyústilo ve snížení počtu dětí v rodině, klesala dětská úmrtnost a hlavně se rodiče dětem poprvé více věnovali.

Pokud bychom měli porovnat měšťanskou rodinu s předchozími, staršími typy rodin, zde se jedná již o uzavřenější, úzkou, manželskou rodinu, ve kterém nejde o sdružení a závislost na příbuzných, ale o závislost na státě a jeho institucích. Stát, podobně jako dnes, začal zasahovat ve jménu blaha dítěte, hájil jeho zájmy, měl právo kontrolovat zdravotní péči a školní docházku, čímž ale do jisté míry narušoval dosavadní intimitu rodiny. Fakticky byla rodina čím dál více individualistická, její členové si konečně uvědomovali své potřeby a snažili se je uspokojit a naplnit. Poprvé se rodina zaměřovala na vztahy více než na majetek, což paradoxně vedlo k její destabilizaci (Možný, 2007). Rodiny vzniklé na základě majetku se totiž projeví jako stabilnější. Docházelo k častějšímu rozpadu vztahů s příbuznými, protože na sobě již nebyli existenčně závislí. Na druhou stranu rodina dostala možnost pracovat na pěstování dobrých vztahů a v tomto období se obecně započala snaha budovat dobré vztahy.

Rodina 20. století

Ve 20. století se začaly objevovat názory na nerovnost postavení členů v rodině, což dalo vzniknout feminizmu. Přicházely různé teorie zkoumající rodinu a jedním z nich byl strukturální funkcionalismus, podle kterého je společnost složena z různých subsystémů. Které jsou vzájemně propojeny, plní různé funkce a hlavně se zaměřuje na fungování rodiny ve společnosti. Hlavním cílem byla právě socializace nových členů společnosti tím, že jim předávala kulturní hodnoty.

V 50. letech u nás vládl socialismus a to se podepsalo na odklonu od vývoje rodiny v USA a západní Evropě a vzniku nepřátelského systému vůči rodině. Byla zde snaha vliv rodiny maximálně potlačit. Objevovaly se i extrémní názory pedagogů, lékařů a psychologů, kteří tvrdili, že dítě potřebuje hlavně odbornou péči kvalifikovaných lidí a ne matku. To se projevilo na délce mateřské dovolené pouhými třemi měsíci, od 4. měsíce věku dítěte šly ženy pracovat a děti byly dány do jeslí. Ženy tehdy dosahovaly stejných práv jako muži, což nebylo obvyklé protože v té době ve světě zůstávaly ženy doma, kde byly konzervativně svázány a nechodily do práce. V 60. letech byla mateřská dovolená prodloužena na 6 měsíců a odborníci ve svých názorech obrátili a přiklonili se k potřebě matky pro dítě. Plat ženy však v rodině chyběl, muž nebyl schopen vydělat dostatek peněz a to mělo za důsledek vyšší rozvodovost (Možný, 2007).

Současná rodina

Současnou rodinou chápeme tu, jejíž rysy se liší od rodin minulých, nesoučasných. Je to zatím poslední model rodiny v jejím dějinném vývoji. Podle de Singly by byl však vhodnějším termínem pojem vztahová rodina (viz níže).

Helus (2007) zavádí pět znaků současné rodiny. Současná rodina je podle něho nukleární neboli jádrová. To znamená, že se skládá z mála lidí, kteří tvoří její jádro a sdílejí intimní soužití. De Singly však s tímto tvrzením nesouhlasí. Podle něj není nukleární rodina v západní společnosti ničím původním a typickým pro současnost. Setkáváme se s ní i v jiných společnostech a jiných dobách. (1999, str.13). Ještě to však samo o sobě neznámá, že tyto rodiny plnily vždy stejné funkce nebo že se vztahy mezi pohlavími a generacemi regulovaly stejným způsobem. Jiná věc je ještě samotné zúžení nukleární rodiny, a to snížením počtu dětí v rodině. Tento fakt ovlivňují dva faktory – snížení dětské úmrtnosti a nové postavení dítěte v rodině. Existuje tedy nepřímá úměra mezi počtem dětí v rodině a rozvíjením osobních vztahů v rodině? Jelikož „mladí lidé, pocházející z více než čtyř dětí, a jejichž otcem je kvalifikovaný dělník, mají o polovinu menší šanci dostat se na střední školu než ti, kteří se narodili v rodině stejného sociálního prostředí, ale jen se dvěma dětmi“ (de Singly, 1999), nepřímá úměra možná existovat bude.

Pokud jádro tvoří partnerská či manželská dvojice, tak se jedná o rodinu manželskou (všimněme si, že Helus nazývá i bezdětný pár rodinou, oproti definici Iva Možného a dalších odborníků – viz kapitola Definice rodiny – kteří za rodinu považují až rodinu dvougenerační). Pokud mají manželé děti, ať už svoje vlastní, vyvdané, vyženěné či přisvojené, jedná se již o rodinu dvougenerační – generace rodičů a generace potomků. Současná rodina je, oproti té tradiční, velké, intimně vztahová. Funguje tedy jako soukromý prostor a mezi manžely jde o vztahovou a citovou blízkost, kterou běžně rozvíjejí již z předmanželského společného fungování. Členové současné nukleární rodiny jsou mnohem více spojeni společnými starostmi a city, jsou schopni si vzájemně poskytnout oporu a empatii.

Přechod od tradiční velké rodiny popsal roku 1921 E. Durkheim takto: „Ke své rodině máme pevný vztah jen proto, že máme pevný vztah k osobě svého otce, matky, své ženy či muže a dětí. Všechno však bylo jinak v době, kde vztahy, které pramenily z věcí,

převládaly nad těmi, které vyházely z osob. V době, kdy celá rodinná organizace měla především udržet domácí statky v rodině a kdy všechny osobní ohledy se ve srovnání s tím zdály podružnými.“ (citováno podle de Singly, 1999, str. 11).

Dalším znakem současné rodiny je potom privátní individualizace. Jedná se o možnost svobodnějšího rozhodování o majetku, profesi, neseme plnou zodpovědnost za své skutky a konání, máme možnost vymanit se z tradic, zvyků a závazků. Každý jedinec se tedy vyvíjí jako svébytná osobnost. Individualizace ovšem nemá jen své klady. Nebezpečí může existovat jak pro rodinu jako celek, tak pro její jednotlivé členy, a představuje ho bezohlednost, egocentrismus a neochota podřizovat se jiným jedincům. Proto došlo k vytyčení zásad, které zasahují do života lidí a usměrňují je. Týká se to formulací zákonů povinné péče o děti – o jejich zdraví, vzdělání a důstojnost. Stát má tedy dobrý důvod k zasahování do rodiny (v zájmu dítěte) a otec už tak není jednoznačnou hlavou rodiny. Paradoxně tedy sice dochází ve vývoji k zaměření na jednotlivé osoby v rodině, na její autonomii ve vztahu k širšímu příbuzenstvu, k sousedům i společnosti, ale zároveň k vyšší závislosti na státu. Moderní rodina se tak ocitá pod dohledem (de Singly, 1999).

2. Modely rodin

V současnosti se psychologové zajímají o velké množství nových typů rodin a snaží se zodpovědět mnoho nových, s nimi souvisejících, otázek. V dnešní době vyvstávají modely rodin, které nejsou u nás ještě tolik diskutované, ale jejich význam a důležitost stále vzrůstá, pak další, o kterých se mluví již běžně a nakonec i takové, které bývaly donedávna tabuizované.

Ideál rodiny se dvěma rodiči není v reálném životě vždy naplňován, ale přesto má svůj stálý význam: kvalitní vztah mezi rodiči je modelem, podle něhož se děti učí vytvářet své budoucí vztahy (Sobotková, str.134). Bohužel existuje mnoho modelů rodin, které jako rodinný ideál označit nelze a právě ty budou zmíněny v následující kapitole.

2.1 Rodiny s jedním rodičem, neúplné rodiny

Tento typ rodiny se vyznačuje nejrychlejším početním růstem mezi lety 1961 - 2001, a to z 8% na 15%. Z 85% je tím jedním rodičem, který se stará o dítě/děti sám matka a jen kolem 15% jsou to starající se otci (Helus 2007). Tento typ rodin se stává stále častějším a vzniká díky příčinám, jako je rozvod, rozchod, ovdovění, adopce ženy žijící sama nebo porodem dítěte mimo manželství (Goldenberg, Goldenberg, 1998). Dříve byl tím nejčastějším důvodem právě rozvod, jehož důsledkem ženy zůstávaly samy a vyplývalo z toho také velmi znevýhodňující postavení v tehdejší společnosti. Svobodné matky byly negativně hodnoceny a odsuzovány a jejich děti litovány. Nyní se situace změnila, a nejen že svobodné matky nejsou odsuzovány a zatracovány, ale rozvodovost už ani není tím tak častou příčinou vzniku rodin s jedním rodičem. Zvyšuje se totiž počet žen, které se rozhodnou mít potomka za svobodna, bez uzavření sňatku. Další změnou oproti minulosti je věkové složení svobodných matek. Dříve to byly velmi mladé, často nezletilé dívky, které těhotenství překvapilo. Nyní je věk svobodných matek kolem 35 let a jedná se o úspěšné, zajištěné, zralé ženy, které své těhotenství naplánovaly s vědomím tikajících biologických hodin (Sobotková 2001).

Rodiny s osamělou matkou lze rozdělit do tří skupin (Campion 1995):

- vdovy s dětmi, se kterými má společnost soucit z důvodu jejich smutného osudu.
- matky, kterým se rozpadlo manželství nebo vztah, ke kterým zastává společnost dvojí postoj. Jedna skupina je odsuzuje za to, že nebyly schopny udržet vztah, třebaže disfunkční, za každou cenu. Na druhé straně jsou slyšet názory, že je lepší být matkou samoživitelkou a opustit s dětmi nefungující a konfliktní vztah než v něm setrvávat za každou cenu. Tento názor podporují i psychologové, kteří jsou přesvědčeni, že děti se celkově lépe vyvíjejí v dobře fungující rodině s jedním rodičem než v nefunkční rodině s matkou i otcem. Z těchto dvou protipólů tedy vyplývá, že opustit manželství či partnerství sice není ideální, ale často nevyhnutelné. Problémy, které tento stav doprovází, jsou zvýšený stres kvůli financím, zaměstnání, vedení domácnosti, ohrožení osobní identity, problémové vztahy s dětmi, bývalým manželem či potencionálním novým přítelem. Je tedy velmi potřeba poskytnout těmto ženám podporu a odbornou

pomoc co nejdříve po rozvodu, aby se u nich pocit beznaděje a bezmoci nezafixoval.

- Třetí skupinou jsou matky, které se rozhodly dobrovolně počít dítě za svobodna a s otcem dítěte nikdy neplánovaly trvalý vztah. Campion do této skupiny přiřazuje i matky, které se rozhodly adoptovat dítě a nejsou vdané, nebo přijaly dítě do pěstounské péče.

Jak bylo již zmíněno rozvod či rozchod partnerů je častým důvodem vzniku rodin s jedním rodičem. Jak uvádí Sobotková, uzavření následného druhého manželství je vyšší u mužů než u žen. Důvodem je fakt, že děti bývají svěřeny do péče matky a otec má také větší výběr mladších svobodných partnerek. Z toho vyplývá, že ženy zůstávají po rozvodu či rozchodu s dětmi samy. Dalším ovlivňujícím faktorem je vzdělání žen. Čím vyšší vzdělání, tím menší pravděpodobnost, že vstoupí do druhého nebo dalšího manželství (Sobotková, 2001).

Naštěstí již neplatí konzervativní názor, že rodiny s jedním rodičem nedosáhnou kvalitního soužití a životní spokojenosti. Nově vytvořená rodina je schopna rozvinout pocit rodinné kompetence a stability, ovšem za předpokladu vnější podpory.

A jak vnímají rozchod či rozvod svých rodičů samy děti? Sobotková uvádí, že během dvou až tří let si většina dětí na novou skutečnost, nepřítomnost jednoho z rodičů, zvykne, a to za podmínky, že žádné problémy nepřetrvávají nebo nehrozí nové.

Tradiční předpoklad, že každé dítě potřebuje ke svému zdárnému vývoji vzor otce v rodině, se neprokázal (Sobotková, 2001) a názory na tento fakt se různí. To, že otec je přítomen v rodině totiž ještě neznamená, že se zapojuje aktivně do chodu rodiny a do procesu socializace dětí. Neexistuje dokonce ani důkaz o tom, že by absence otce znesnadňovala přijetí mužské pohlavní role u chlapců. Z toho vyplývá, že pouhá fyzická přítomnost otce v rodině není zárukou zdravého vývoje dětí a nelze tedy stanovit jednoznačné tvrzení.

Zmíněna by měla být také 10% skupina rodin, kde se osamělým rodičem je otec. Důvody bývají podobné, ale jinak kvantitativně zastoupené. Většinou jde o úmrtí manželky nebo družky, její vážná choroba, která jí znemožňuje pečovat o rodinu a méně často pak opuštění rodiny. Počet mužů v západních zemích, kterým soud přiřkne po

rozvodu dítě do péče se zvyšuje, přičemž až do 70. let 20. století byla role otců ve výchově považována za okrajovou (Sobotková, 2001). Jedna z mála studií zaměřená na osamělé otce (Risman, 1987) ukázala, že rodičovské chování není formováno biologicky nebo časnou zkušeností, ale spíše sociálními okolnostmi a příležitostmi. To by znamenalo, že otec dokáže být stejně kvalitním a plnohodnotným rodičem jako matka, jen to dělá jiným způsobem.

Jak ale Matějček (1994) uvádí ve své knize O rodině vlastní, nevlastní a náhradní, psychologické výzkumy ukázaly, že „společná starost o dítě, a zvláště angažovanost muže na péči o dítě od samého počátku, je velice vydatným, ne-li nejvydatnějším činitelem rodinné soudržnosti a stability, a tedy prevencí rodinných rozvatů a rozchodů“ (s. 11).

2.2 Nevlastní rodiny

Které rodiny jsou považovány za nevlastní? Je to takové rodinné společenství, kde jeden z manželského páru je biologickým rodičem dítěte a druhý ne, tudíž je dítěti nevlastní (Matějček, 1994). V dnešní době, kdy dochází k rozvodům běžně, tak vzniká stále více nevlastních rodin. Jedinci se totiž ve valné většině nerozvádějí proto, že touží žít sami a osvobodit se. Většina z rozvedených si dříve nebo později najde nového partnera, později případně chotě. Tyto změny jsou pro děti samozřejmě velkým citovým vypětím a traumatem a dítě je ventiluje tak, že je nepozorné, zlobí, utíká z domova apod.

Jde hlavně o problémy nově přichozího cizího „vychovatele“. To se promítne do všech zaběhnutých rituálů v rodině, způsobů jednání, pravidel, které mohou vyústit v komplikace nebo naopak k uklidnění napjaté atmosféry z předchozích hádek a problémů exmanželů.

Dalším velkým problémem pro dítě je vědomí, že má svým způsobem najednou dvě rodiny. Řeší velké dilema, která rodina je vlastní a která ta nevlastní. S tím souvisí konflikt tzv. dvojí loajality, tzn. sympatie, přízně – na jedné straně k vlastnímu rodiči (třeba i vzdálenému, někdy zidealizovanému až vysněnému) a na druhé straně k nevlastnímu, tj. přítomnému, známému, odměňujícímu i trestajícímu (Matějček, 1994).

Nezanedbatelným problémem pro dítě je také zvětšení okruhu rodiny, tzn. širší společenské zázemí. Najednou se objevují nové babičky, dědečkové, strýci, tety, přátelé, ale zároveň se ti dřívější vytrácejí nebo se naopak vnucují.

Všechny tyto problémy vytvářejí velký tlak na nervový systém a adaptační schopnosti nejen dítěte, ale i jeho okolí a těch, kdo jsou s ním citově spjatí. Sobotková (2001) uvádí, že nevlastní rodiny budou stále častějšími klienty psychologů, jelikož jak děti, tak dospělí z těchto rodin mají vyšší rizika problémů.

Odborníci také pojmenovali mýty a předsudky související s nevlastními rodinami a často vyúsťující v negativně zabarvené představy a pozdější problémy. O některých se zmiňuje Sobotková (2001) a rozebírá hlavně dva mýty, které prostupují různými kulturami již od nepaměti. Jedná se o mýtus zlé macechy (nevlastní matky) a mýtus okamžité lásky. Paradoxně si tyto dva mýty odporují, protože jeden z nich vykresluje matku jako extrémně zlou, ve druhém případě je naopak nevlastní matka oddaně milující a vše zvládající. Ačkoli mýty nepochybně ovlivňují fungování nevlastních matek, často také čelí ohrožení vlastní osobní identity vyplývající z nejistoty ohledně nově získaných rolí. Týká se to hlavně nejasně určených pravidel vymezujících očekávané chování v nevlastních rodinách – nejistota ohledně objemu svých povinností, konkrétního chování, správného uspořádání priorit v naplňování očekávání a nejistota v navození osobní a rodinné pohody. Odborníci proto rozpracovávají strategie ochrany osobní identity, které by měly ženám účinně v těchto situacích pomáhat.

Nevlastní rodina tedy nahrazuje tu vlastní, ale ne vždy se jedná o náhradu horší či méně kvalitní. Je důležité si hlavně uvědomit, co čím nahrazujeme. Těžko se hledá náhrada za plnohodnotně fungující, láskyplnou rodinu, ale většinou se jedná nahrazování něčeho špatného a nefungujícího.

2.3 Rodiny homosexuálních partnerů

Tento typ rodiny je velmi kontroverzní a stále více diskutovatelný, protože homosexuální menšina se stále více zviditelňuje, hlásí o svá práva a ostatní zastávají tolerantnější postoje k této menšině než v minulosti. V západním světě se výskyt homosexuality odhaduje na 5 až 10% u mužů a 3 až 5% u žen (Sobotková, 2001). A co

je její příčinou? To není ani v dnešní době uspokojivě objasněno. Některé názory hovoří o vrozené příčině, kdy odpadá pocit viny, jiné o příčině získané a ovlivněné vnějšími faktory. Odborníci nezastávají ani jednu krajní teorii a přiklánějí se ke kombinaci obou faktorů. U homosexuality je problémem fakt, že lidé s touto opačnou sexuální orientací mají rodiče většinou heterosexuální, a tak je pro ně velmi náročné, světit se a vyjít se svým zjištěním na světlo a nemají nikoho, kdo by jim pomohl pochopit svůj menšinový statut v dominantní kultuře. „Homosexuální rodiče vychovávají většinou heterosexuálně orientované děti, ale nemívají rodové cítění a zakořeněnost multigenerační rodiny jako v běžných heterosexuálních rodinách“ (Sobotková, 2001). Tento fakt vede k tomu, že rodiny, kde se vyskytují homosexuální členové, mají specifické problémy, které vyžadují specializované služby. Jedná se buď o pomoc rodičům, které se více či méně úspěšně vyrovnávají s homosexualitou svého dítěte nebo homosexuální páry, které se chystají dítě vychovávat. Na počátku zmiňovaná tolerance okolí opadne, když přijde téma rodičovství homosexuálních párů. Třebaže nebyla prokázána odlišnost v rodičovství homosexuálních a heterosexuálních párů, okolí má většinou pobouřené, netolerantní a nepochopené reakce.

Rozdílem je, zda se dítě ocitne v rodině homosexuálních partnerů v průběhu svého života, tzn. Po rozvodu otce a matky a založení nové rodiny, nebo se do něj už narodí (po umělém oplodnění). Zatím nebyly provedeny dlouhodobé výzkumy, které by srovnaly tato dvě různá prostředí pro výchovu. V tom druhém případě však bude matka s největší pravděpodobností pomoc profesionála k tomu, aby svému dítěti celou situaci vysvětlila. Hlavně období puberty je pro potomky velmi náročné a mohou se zde projevovat problémy touto problematikou vyvolané.

Třebaže někteří odborníci shledávají homosexuální rodičovství naprosto adekvátní tomu heterosexuálnímu (argumentují kvalitou vztahů rodičů a ne jejich sexuální orientací), Sobotková uvádí, že v homosexuálním manželství dítě nepozoruje modelování mužské a ženské role a neformují svoji pohlavní identitu soužitím s oběma pohlavími, tj. matkou i otcem. I v rodinách neúplných, kde chybí otec, se ve většině případů najde mužský vzor v podobě nového partnera matky, dědeček či strýc. V homosexuálních rodinách jsou také silné hranice rodinného systému, protože je zde tendence vztah skrývat. Dítě se proto tolik nedostane do kontaktu s adekvátními mužskými vzory. U homosexuálních otců je situace ještě složitější. Jejich rodičovství totiž odmítá také sama

homosexuální menšina. Dá se to vysvětlit tím, že děti jsou pro homosexuály připomínkou heterosexuálního světa a omezují jejich volnost a svobodu.

Téma homosexuálních rodin není tedy dostatečně probádané a neexistují na něj jednoznačné názory a pohledy. Já osobně nezastávám žádné radikální stanovisko, nejsem ani pro ani proti. Asi dokážu pochopit touhu homosexuálních partnerů mít dítě a tvořit tak rodinu, ale měly by se zvážit všechny faktory, které vývoj dítěte mohou negativně ovlivnit.

Všechny manželské a partnerské neshody, kterých je dítě svědkem, ovlivňují pak jeho zdravotní stav v dospělosti. Tato špatná atmosféra může zhoršit podmínky dětské socializace tak, že se promítne do těla mladého člověka v podobě alergií, bolestí hlavy a depresí.

3. Funkce rodiny

V této kapitole zmíním deset základních sociálně-psychologických funkcí rodiny dle Heluse (2007). Některé funkce rodiny se váží jen na určitý věk, ale svoji důležitostí pak ovlivňují další vývoj jedince. Pokud by všech deset funkcí vytvářelo podobu rodiny, lze hovořit o rodině funkční. Jelikož ne vždy má dítě možnost vyrůst ve funkční rodině, uvedu na konci kapitoly rozdíly mezi termíny funkční, problémová, dysfunkční a a funkční rodina.

3.1 Deset základních funkcí rodiny

Dle Heluse (2007)

- Rodina uspokojuje základní, primární potřeby v raných stádiích jeho života

Zde se jedná o potřeby biologické (jídlo, pití, pohyb aj.), potřeby bezpečí, lásky a dostatku podnětů. V tomto období je důležité, že plnění těchto potřeb se děje se stále stejnými lidmi a dítě si tak na ně zvykne a vytvoří si pocit domova. Pokud se kolem malého dítěte lidé střídají, nerespektují jeho životní rytmy, dítě je pak mnohem více bázlivé, není tak spontánní a zužuje se rozsah jeho projevů.

- Rodina uspokojuje velice závažnou potřebu organické přináležitosti dítěte

Jedná se o potřebu identifikace s něčím „svým“ - domovem, matkou, otcem. To, že je dítě ke svým rodičům a prostředí tak důvěřivé, že nemá obavy a zábrany, je základem pro vytváření základní životní jistoty. Tím, že má dítě povědomí o tom, že patří do láskyplné a spolehlivé rodiny je základem touhy se později integrovat mezi ostatní lidi, navazovat s nimi vztahy, fungovat v lidském prostředí. Pokud dítě toto povědomí nemá, vede to k těžko odstranitelným zárodkům poruch a brzdění osobnostního rozvoje.

- Rodina dává dítěti prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci a součinnost s druhými.

Helus tuto funkci rodiny spojuje s pojmem životní osa, kterou lze charakterizovat prožitkem „Já jsem a jedním, umím, dovedu, zvládám.“ Zde vzniká povědomí o sobě samém, o tom, že je člověk aktérem, že je sám činný.

- Rodina vytváří dítěti vztah k věcem rodinného vybavení

Jedná se o zařízení domácnosti, přístroje, nástroje, cenné věci. Rodina by měla svým chováním dítěti ukázat, jak s takovými předměty zacházet, jak je používat, udržovat v pořádku atd. A tato demonstrace by měla být jak záměrná, tak bezděčná. Toto má velký vliv na kultivaci vztahu dítěte a dospívajícího ke hmotnému světu. Rodina také vyčleňuje potomkovi jeho osobní věci, a tudíž uvědomění si skutečnosti osobního vlastnictví.

- Rodina výrazně určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce či dívky

Zde hrají roli vzory v rodině v podobě matky, babičky, tety a naopak otce, dědečka nebo strýce.

- Rodina dává dítěti bezprostředně působící příklady a vzory

Skrze jakékoli jednání rodičů i ostatních členů rodiny, přemýšlení o nich se dítě učí v každém člověku vidět osobnost a samo pak touží být osobností. Pokud jsou rodiče empatičtí a chápaví, pak dítě dostává šanci být také ve svém chování chápavé a

empatické.

- Rodina zakládá, upevňuje a rozvíjí v dítěti vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako samozřejmost

Toto se děje převážně ve spontánních a nenavozených okamžicích běžného života, kdy je dítě nenásilně a přirozeně zapojováno do společenských činností rodinného kolektivu.

- Rodina umožňuje dítěti vejít do mezigeneračních vztahů

Rodiče tedy nejen včleňují dítě do vztahů s nimi samými, ale také s prarodiči, sourozenci, strýci a tetami a tím hlouběji proniknou do chápání lidí různého věku, založení a postavení.

- Dítě si udělá představu o širším okolí, společnosti a o světě prostřednictvím rodičů, prarodičů, sourozenců a přátel.

Jde o ujasnění světa profesí, občanských povinností, ale také pokušení, kterým je třeba čelit. Rodina by dítěti měla poskytovat spolehlivé zázemí, aby se dítě nebálo do toho světa vstoupit.

- Rodina je útočištěm v situacích životní bezradnosti

Dítě se může svěřit, je vyslechnuto, je mu poskytnuta rada a pomoc. Tato funkce nabývá na významu hlavně při vstupu do školy, kdy dochází k prvním nezdarům a neúspěchům a rodina by tak měla nastolit dítěti životní rovnováhu. Obavy a nejistoty se pak díky podpoře a zakotvení lépe překonávají.

Helus (2007)

3.2 Rozdíly mezi pojmy rodin z hlediska jejich funkčnosti

Dle Heluse (2007)

Rodiny stabilizovaně funkční

V těchto rodinách jsou děti bez problému zajišťovány kvalitní socializační podmínky.

Funkční rodiny s přechodnými, více či méně závažnými problémy

Těchto rodin je dle Heluse pravděpodobně většina. Sice se zde problémy vyskytnou, ale nemají závažný či dlouhotrvající charakter. Členové rodiny si problémy uvědomují a snaží se je řešit. Uvědomují si hodnotu své rodiny a problémy, které nastanou nejsou traumatizující, ale zocelují členy rodiny do budoucího jednání. Jedná se o problémy finanční, bytové, vztahové mezigenerační apod.

Rodiny problémové

Od předchozí charakteristiky se liší v tom, že zde problémy již znemožňují plnit rodinné funkce. V tomto případě již hrozí rodině rozpad, protože síly, které její členové do řešení problému vkládají, nestačí a řešení bývají pouze dočasná. Pokud k rozpadu dojde, aktéři se snaží uspořádat věci tak, aby děti trpěly minimálně.

Rodiny dysfunkční

V těchto rodinách jsou děti již vážně ohroženy, a tak musí zasahovat vnější instituce. Rodině se situace vymkla z rukou a nedokáže se řídit radami institucí a nechápe jejich opatření (problémy alkoholismu, bytové nouze, podprůměrného příjmu aj.). Rozchod rodičů nyní už bohužel zanechá na dětech traumatizující a dlouhodobě působící následky.

Rodiny afunkční

Afunkční rodina neplní vůči dítěti svůj účel a dítě vysloveně ohrožuje (Matějček, 1992). U tohoto případu rodin již nelze hledat pomoc v rodině samotné, ale mimo ni. Většinou to dochází tak daleko, že rodičům, které zaujímají k dítěti až nevraživý postoj, jsou odejmuty rodičovská práva a dítě je umístěno v dětském domově či náhradní rodinné péči. Podle Heluse je takových rodin u nás evidováno méně než 1 %.

3. Téma rodiny v RVP

Tato kapitola pojednává o obsahu rámcového vzdělávacího programu v souvislosti s učivem o rodině. Tuto kapitolu jsem se rozhodla zařadit proto, že z dokumentu RVP

vychází v současné době všechny školy a koncipují podle něj své školní vzdělávací programy a tedy obsah učiva, který se může lišit podle charakteru jednotlivých škol.

3.1 Co je vlastně RVP?

V roce 2004 MŠMT schválilo nové principy v politice pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Toto rozhodnutí změnilo systém kurikulárních dokumentů, které jsou nyní vytvářeny na dvou úrovních a to na úrovni státní (RVP) a na úrovni školské (ŠVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a rámcové programy pak vymezují závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň pak představuje školní vzdělávací programy, podle kterých se uskutečňuje výuka na jednotlivých školách.

„Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením schválený MŠMT je platný od 1.9.2005. Tento doplněný a rozšířený dokument platný pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání je určen všem základním školám, včetně těch, které vzdělávají žáky s lehkým mentálním postižením, a víceletým gymnáziím“ (www.rvp.cz).

Následným úsilím všech pedagogů na každé škole je možno, bez dalšího schvalování, utvořit ucelený Školní vzdělávací program (ŠVP) pro základní vzdělávání, podporující pedagogickou autonomii s ohledem na potřeby žáků. Učitelé tak nejsou vázáni na tradiční „osnovy“, kterých se musí držet, protože učitel v plánech nepopisuje, „co má probrat“, ale popisuje, jaké dovednosti mají jeho žáci mít. Lze tedy velmi snadno některé méně podstatné pasáže látky vynechat či zredukovat, za účelem splnění základních cílů výuky nebo naopak některý přínosný projekt prodloužit. Pro tvorbu školního vzdělávacího programu je připraven dokument od MŠMT nazvaný jako Manuál pro tvorbu ŠVP.

RVP vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. RVP vycházejí z koncepce celoživotního učení, formulují

očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání a podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory: Jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a literatura, cizí jazyk), matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství), člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis), umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova), člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova), člověk a svět práce.

Významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání jsou i okruhy reprezentující soudobé problémy světa. Ty jsou v RVP ZV reprezentovány jako průřezová témata a mají formovat zejména postoje a hodnoty žáků. Tematické okruhy průřezových témat jsou jednotné a procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, kde umožňují propojení vzdělávacích obsahů jednotlivých oborů. Tím přispívají k ucelení vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení jejich klíčových kompetencí.

3.2. Rodina v RVP

V RVP je problematika rodiny obsažena ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která je jedinou vzdělávací oblastí RVP ZV koncipovanou pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Tato komplexní oblast se dotýká nejen problematiky rodiny a člověka, ale také celé společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět je členěn do pěti tematických

okruhů a rodiny se týká hned ten první, tj. místo, kde žijeme. Žáci se učí na základě poznávání nejbližšího okolí, vztahů a souvislostí v něm chápat organizaci života v rodině, ve škole, v obci a ve společnosti. Učí se do tohoto každodenního života vstupovat s vlastní aktivitou a představami, hledat nové i zajímavé věci a bezpečně se v tomto světě pohybovat. (www.rvp.cz).

V očekávaném výstupu prvního období by měl žák umět rozlišit blízké příbuzenské vztahy v rodině, role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi, ve druhém pak vyjádřit na základě vlastních zkušeností základní vztahy mezi lidmi, vyvodit a dodržovat pravidla v rodině.

Učivem by mělo být postavení jedince v rodině, role členů rodiny, příbuzenské a mezigenerační vztahy a život a funkce rodiny.

Podle navržených dílčích výstupů RVP by žák měl být schopen uvést potřeby, které dětem naplňuje jejich rodina, vysvětlit význam rodiny pro její členy, na příkladech popsat různé možnosti soužití lidí v rodině a domácnosti. Dále také pojmenovat příbuzenské vztahy v rámci užší i širší rodiny a zjistit základní informace o životě předchozích dvou generací ve vlastní rodině.

RVP tedy nastiňuje, co konkrétně žáky naučit, tedy obsah. Metody výuky a materiály už jsou voleny individuálně každým učitelem a mohou se tedy velmi různit. RVP dává učitelům prostor pro vlastní pojetí vyučování a dává jim svobodu i v tom, jakým tématům a do jaké hloubky se věnovat. Osobnost učitele, jeho vlastní představy a osobní zkušenosti jsou dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje pojetí výuky o rodině. Učitel musí být zvláště u tohoto tématu velmi opatrný, citlivý a empatický, zohledňovat rodinné poměry, ze kterých jednotliví žáci pocházejí a přizpůsobit tomu podle potřeby jednotlivá témata a obsah hodin. Učitel by si měl být vědom důležitosti rodinného prostředí každého žáka a brát na něj ohled. Podle Heluse (2007) může učitel žákovi ukřivdit, pokud si včas neuvedomí, že příčinami jeho neúspěchu nemusí být jen jeho neschopnost a nedostatek dobré vůle, ale že důležitou roli hrají právě nedostatky v žákově rodinném prostředí, které vyústily v jeho špatné návyky, postoje a vlastnosti, se kterými si ale sám neporadí. Nemusí se jednat o důvody markantní a závažné, ale naopak i běžné a na první pohled nedůležité, jejichž závažnost je ale právě v jejich

setrvalosti.

RVP tedy dává velkou svobodu učitelům ve výběru témat a hloubce, v jaké se jim chtějí věnovat, ale na druhou stranu může být tato svoboda lehce zaměněna s bezradností a neschopností uchopit téma rodina smysluplně. Jak bylo již několikrát zmíněno, lidé se cítí být odborníky na rodinu, protože každý do nějaké patří. I učitel možná proto někdy toto téma v rámci své přípravy podcení a spolehne se na lety prověřené a vyzkoušené materiály v domněnku, že rodina je vcelku dané a jasné téma, na kterém se nemůže nic zásadního změnit a tudíž ve výuce pokazit. Proto je důležité, aby učitel měl zájem na získávání co nejaktuálnějších informací a poznatků ze všech oblastí a v RVP viděl opravdu jen rámec, podle kterého si prostřednictvím svého uvážení vybere oblasti, které jsou současně aktuální a na které se zaměří více do hloubky.

4. Srovnání učebnic prvouky

Dalším faktorem, který dává podobu hodinám o rodině, jsou učebnice prvouky. Každá má toto téma koncipováno jinak a v jiné míře. Typ učebnic si vybírá škola, ale může se stát, že si jednotlivý učitel prosadí do své třídy učebnice jiné, z jeho pohledu vhodnější. Všechny zkoumané učebnice jsou vydány velkými a lety prověřenými nakladatelstvími. Učebnice jsem vybírala podle toho, zda jsem je v rámci svých pedagogických praxí viděla používat ve třídách – jak samotnou prvouku, tak ostatní učebnicové řady daných nakladatelství. Učebnice od nakladatelství Prodos, Didaktis, Nová škola i Fraus nechyběly v téměř žádné škole, a tak jsem usoudila, že bude vhodné porovnat právě tyto řady. Nejprve jsem si všímala celkového prvního dojmu, který byl ovlivněn hlavně grafickým zpracováním a ilustracemi, příp. fotografiemi. Poté jsem se soustředila na rozsah učiva o rodině co se týče stran a nakonec na samotný obsah jednotlivých kapitol. Ten se dal poměrně dobře porovnávat, protože se témata shodovala a rozdíly tak byly jen v hloubce a aktuálnosti zpracování. Všechny učebnice jsem procházela několikrát, vracela jsem se k nim, snažila jsem se o objektivitu.

4.1 Člověk a jeho svět pro I. ročník ZŠ, vydavatelství Didaktis

Autoři: Soňa Kopečková, Mária Tarábková, Jana Klodnerová, Eva Lišková, Luděk Janda

Ilustrace: Aleš Čuma, Ing. Tomáš Profant, Ph.D.

Tato učebnice je součástí ucelené řady pro 1. – 5. ročník. Cílem Didaktisu je dle pracovníků nakladatelství, kromě faktických informací, „rozvíjet přirozenou dětskou zvědavost, smyslové vnímání a sociální citění žáků“, což je sice hezký, leč obtížný úkol a je velkou měrou na učiteli, zda se ho podaří naplnit (www.didaktis.cz).

Tématu rodina jsou v této učebnici věnovány tři strany A4. Ukazuje situace, se kterými se dítě může setkat ve svém každodenním životě a celá třída je pak vedena k diskuzi a návrhu na řešení problémů. Oceňuji, že informace jsou ukázány ve vzájemných souvislostech a to hlavně díky bohatému obrazovému materiálu, který je velmi líbivý. Na jedné straně A4 jsou vždy tři sady obrázků, k nimž se vztahuje text pod nimi. Text je psán poměrně malým fontem, pro prvňáky možná ne tak dobře čitelným a atraktivním. Obrázky jsou jednoznačně převládající dominantou nad textem. Zdánlivě málo textu však v sobě skrývá velké množství námětů k diskuzi a nenásilně v sobě zahrnuje nové poznatky. Obsahově pokládá Didaktis otázky co je to rodina, co spojuje jednotlivé členy, chce po žácích aplikovat vše na vlastní rodinu. Dotýká se problematiky modelů rodin a uvádí jako příklad rodiny úplné, s jedním rodičem a prarodiči. Učebnice žádný z těchto modelů neupřednostňuje a zdůrazňuje fakt, že i přes rozdíly, ve všech rodinách jsou děti milovány. Dále se učebnice zaměřuje na rodinné oslavy, především na narozeniny. Jde jak o samotné vysvětlení podstaty oslav, tak o vhodné chování na nich apod. Poslední část se věnuje práci v domácnosti. Opět se vychází ze situace na obrázku a ta se pak rozvine do diskuze o rodinách žáků. Každé téma je také doprovázeno přiřazováním, doplňováním či vybarvováním, které není samoúčelné, ale vždy souvisí s daným učivem.

Celou učebnicí provází stejné postavy, a tak se postupně děti o nich dozvídají víc a víc informací. Didaktis vychází vždy z modelového příkladu v učebnici, který se motivován obrázkem a vede k vlastní zkušenosti a zážitkům dětí. Nejsou zde patrné gendrové stereotypy a předsudky, je patrná snaha o aktuálnost dnešní doby. Je zde zastoupena

vyvážená kombinace tvořivých aktivit a řízených diskuzí.

Velmi zdařilá grafická úprava a ilustrace dělají tuto učebnici na první pohled atraktivní, a co do obsahu se dotýká dostatečně učiva pro první ročník ZŠ.

K učebnici byl vydán také Průvodce pro učitele, který má formát A4 a 68 stran a ještě vystřihovací příloha o šesti barevných stranách.

4.2 Člověk a jeho svět I, vydavatelství Prodos, Modrá řada

Autor: PaedDr. Hana Danihelková

Ilustrace: Zdeňka Krejčová

Učebnice Člověk a jeho svět 1 vychází z požadavků RVP ZV, ale všechny díly jsou založeny na stejné bázi jako původní učebnice prvouky Prodosu. Jejich jednotlivé části mají být prakticky zaměřeny k osvojování očekávaných výstupů a měly by učitelům pomoci u dětí co nejlépe rozvíjet klíčové kompetence dle požadavků RVP. První dva ročníky mají podobu tzv. pracovní učebnice, děti tak tvůrčím způsobem zasahují přímo do nich.

Jednotlivá témata jsou členěna do 14 částí, z nichž se třetí část zabývá životem v rodině. Oproti jiným učebnicím zahrnuje Prodos do tématu rodina mnohem více témat. Nejen tedy tradiční členy rodiny, fáze vývoje člověka, s tím spojené potřeby, rodinné oslavy, ale také povolání, volný čas, vhodné chování apod. Jde zde tedy o rozšíření, co se týče kvantity, což vede ke snížení kvality, kdy se v jednotlivých tématech nezachází tolik do hloubky jako v jiných učebnicích.

Rodině je tedy věnováno šest stran, kdy se každá strana věnuje jednomu tématu. Na každé straně je vždy kombinace barevných a černobílých obrázků, ty slouží k vybarvování, což je asi nejhojněji zastoupená aktivita v učebnici společně s kreslením. Aktivita jsou hodně postaveny na diskuzích ve třídě, kdy děti vypráví o svých vlastních rodinách a jejich fungování a také na rozhovorech vedených učitelem (např. Kdo se stará o děti, které nemají rodinu?).

Není zde zamyšlení nad tím, co to rodina je a kdo ji vlastně tvoří, chybí zde genealogické vztahy, multikulturní kontext, gendrové vztahy jsou zde naznačeny jen

minimálně (Zůstávají doma s miminkem maminky nebo i tatínci?). Postrádám zde aktuální problematiku např. neúplné rodiny, více generační rodiny atp. Obrázky ilustrují každé téma, ale mohou působit izolovaně, bez dalších souvislostí (např. obrázek kočárku, obrázek dudlíku, chrastítka – vše zvlášť). Navíc mezi obrázky není žádný, ze kterého by byla patrná dnešní doba, jsou stejně tak použitelné dnes jako před dvaceti lety. Témata, podle mého názoru, nejdou moc do hloubky, působí idealisticky a nedotýkají se nepříjemných a kontroverzních otázek.

Vcelku tedy učebnice Člověk a jeho svět od Prodosu vychází z RVP ZV, ale drží se klasického starého výrazu mnohem více, než ostatní učebnice.

4.3 Prvouka 1, Pro I. ročník základní školy, vydavatelství Nová škola

Autoři: Hana Mulhauserová, Jaromíra Svobodová

Ilustrace: Jitka Krejčířiková

Učebnice od Nové školy probírá a procvičuje učivo ze základních okruhů předmětu: jsem školák, moje rodina, člověk, péče o zdraví, povolání atd. Celým textem prolíná téma příroda v jednotlivých ročních obdobích (stejně jako ve všech ostatních učebnicích). Témata nejsou nijak členěna do větších celků, jsou pojednávána jako jednotlivé kapitoly – co stránka, to nové téma. Jedná se o model pracovní učebnice, kdy žáci tvoří přímo do textu. K dispozici je příručka pro učitele, která zahrnuje náměty pro samostatnou práci, pro hry a činnosti v hodině. Navíc obsahuje texty říkanek, písniček a pranostik týkající se probíraných celků i metodické rozpracování učiva. Učebnice nemá obsah, takže

Rodině je věnován rozsah tří stran a zahrnuje tedy témata moje rodina, svátek v rodině a život v rodině. Jde tedy o témata základní, která nejdou nijak do hloubky. Kapitola Moje rodina se zabývá jen pojmenováním členů rodiny, jejich seřazení dle věku a nakreslení obrázku. Svátek v rodině nejde vůbec po podstatě rodinných oslav a rituálů, ale jen po druhotných věcech s tím spojených – nakreslení dortu, rozdíl svíček, vybarvení dárků, spojení obrázku lidí různého věku a jejich pojmenování. Je zde patrná přítomnost zažitých stereotypů mezi pohlavími – maminka je vykreslena vždy v kuchyni při vaření,

otec jdoucí ze zaměstnání. Život v rodině se točí jen kolem kuchyně a domácích prací. Aktivita typu: domaluj hrníček pro ostatní členy vaší rodiny je podle mého názoru poněkud scestná a nijak téma Život v rodině nerozvíjí. Pokud by učitel pracoval jen s učebnicí a nebyl ochoten vložit svoji invenci k vymýšlení témat k diskuzi a dalších aktivit, považuji téma rodina za nedostatečně a velmi povrchně zpracované.

4.4 Prvouka 1, učebnice pro I. ročník ZŠ, vydavatelství Fraus

Autoři: Ing. Michaela Dvořáková, PhDr. Jana Stará, PhD.

Ilustrace: Jarmila Dytrychová, Alena Schulzová

(viz příloha č. 1)

Nová řada učebnic prvouky zahrnuje jak učivo vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět v 1. ročníku, tak vybraná průřezová témata a části zdůrazňující klíčové dovednosti. Jsou zde kapitoly, jež byly v prvouce obvyklé a osvědčené, ale hlavně netradičně zpracovanou látku, která odráží změny, jež přináší probíhající školní reforma. Oproti výše popisovaným učebnicím má Fraus nejatraktivnější vzhled, a to především díky přítomnosti fotografií (jako jediná), piktogramů a dalších typů ilustrací. Je zde patrná výchova k toleranci a multikulturnímu soužití prostřednictvím zobrazování lidí z různých etnik a kultur, s postižením, žijících rozmanitým životním stylem.

K učebnici je k dispozici také příručka učitele, která obsahuje výstupy, klíčové kompetence a průřezová témata. Především v ní jde hlavně o podrobné popisy možných činností vztahujících se ke každé stránce učebnice, což učitelé ocení.

Příručka učitele také obsahuje 20 kopírovatelných předloh pracovních listů. Obsahují zejména alternativní a náročnější činnosti a umožňují učitelům diferencovat výuku s ohledem na potřeby nadaných žáků a přizpůsobovat ji místním poměrům, případně důrazům stanoveným ve školním vzdělávacím programu.

Rodině jsou v pojetí autorů Frause věnovány tři lekce (Rodina je důležitá, Rodiny vypadají různě a Příbuzenské vztahy) na čtyřech stranách A4. Ilustrace jasně převládají nad textem, učebnici také oživuje již zmíněná přítomnost fotografií. I zde je na každé straně v dolní části zápatí, které shrnuje nejdůležitější pracovní pokyny k úlohám.

Každá lekce vychází z obrázků a pracuje s nimi, snaží se je maximálně využít a ilustrovat na nich co nejvíce jevů. Autoři se snaží bourat zažitě předsudky tím, že zobrazují otce pečujícího o miminko či hrajícího si s batoletem, zatímco matky kromě péče o domácnost a vaření mohou popíjet kávu. Je zde připomenuta i rasová otázka vyobrazením romské rodiny. Jedna z hodin se věnuje příbuzenským vztahům a rodokmenu. Uvědomění si svých biologických předků se zde děje prostřednictvím společného vyplňování vlastních rodokmenů dětmi a jejich rodiči. V té samé lekci se objevuje pochopení základních genealogických vztahů, což napomáhá budování představy o osobním a historickém čase.

Učebnice jako jediná rozlišuje mezi pojmy rodina a domácnost. Bere tak v potaz děti z neúplných či nestandardních rodin rozlišením na to, s kým v domácnosti žijí a koho jako svou rodinu vnímají. Důraz je kladen na uvědomění si a pojmenování funkcí rodiny, potřeb členů rodiny, které rodina uspokojuje a jejich vývoj v průběhu života. Děti zde vidí, že nejen členové rodiny musejí hodně udělat proto, aby se děti cítily dobře, a zároveň také to, že i děti mohou přispívat ke štěstí a spokojenosti členů rodiny.

Ráda bych pro upřesnění poznamenala, že zkoumané učebnice byly určeny pro I. ročník ZŠ. Všechny zařazují témata chronologicky poměrně jednotně – podle aktuálních událostí a témat roku a ročních období a zařazují téma rodiny okolo Vánoc, tzn. před koncem prvního pololetí (za předpokladu, že si učitel rozvrhne všechno učivo v učebnici na celý školní rok). Všechny mají formát A4, jsou bohatě ilustrovány (černobílé i barevné ilustrace), některé jsou doplněny i o fotografie. U všech najdeme také stejnou grafickou úpravu stránky – obrázky přes celý formát s minimem textu a v zápatí pak instrukce a otázky rozvíjející diskuzi ve třídě. Pojetí rodiny je ve většině učebnic založeno na pokrevních vztazích, jen u Frause se zakládá na vzájemné náklonnosti. Mezi učebnicemi jsou obrovské rozdíly- až už ve vizuální atraktivitě či samotném obsahu, jeho hloubce a aktuálnosti.

Výsledná efektivnost učebnic a přínos žákům je samozřejmě podmíněn osobností učitele a jeho vyučovacím stylem. Také jeho osobní zkušenosti a zážitky, vlastní rodinné poměry, míra empatie a respektu ovlivňují finální podobu a náplň hodin. Hodně zvolená učebnice tak může napomoci a vést k objektivitě, rozšíření obzorů a inspirovat k vlastním a hlavně novým aktivitám, které by měly rozvíjet hodnoty žáků a pomoci

utvářet jejich postoje.

5. Rodiče vs. škola, co by se na tématu měli žáci naučit

Jak již bylo několikrát řečeno „rodina je jednou ze základních strukturálních složek společnosti a složkou zcela základní, pokud jde o zajišťování péče o děti a mládež, zejména pak o vytváření prvopočátečních předpokladů rozvoje osobnosti v socializačním procesu“(Helus, 2007, str. 135). Rodina se podílí na tzv. primární socializaci dítěte a to tak, že ho začleňuje do mezilidských vztahů, kde ideálně najde své místo, postavení a porozumění. Dále pak ho zapojuje do společných činností a integruje ho do společensko-kulturních poměrů. Naproti tomu v socializaci sekundární sehrává hlavní úlohu škola. I sem se však promítají efekty rodinného působení, které determinují předpoklady pro úspěšnou školní úspěšnost.

5.1 Rodina a rodiče vs. škola

Závislost rodiny na škole je silná. Škola přebírá některé funkce rodiny. Škola a rozšíření školní docházky v minulosti vedlo na jedné straně k novému vztahu k dítěti a na straně druhé k novému pojetí rodiny (de Singly, str. 20). Ve společnosti, jejíž reprodukce závisí na školní složce, je hodnota rodiny (a sociální skupiny, ke které náleží) dána výší školního kapitálu vlastněného všemi jejími členy. Úspěch rodičů se ale nemůže přímo přenést na dítě, školní kapitál je osobním zdrojem a majetkem každého zvlášť. Školní kapitál nemá vliv sám o sobě. Kombinuje se s jinými zdroji bohatství, jako například se sociálním původem. To, že škola má monopol a právo na různá osvědčení a na označení kvality dětí, nevyřazuje rodinu ze hry. Jednak proto, že kvalitní vzdělání není zárukou lepšího fungování ve společnosti, jednak proto, že rodiče mohou dětem vytvořit velmi kvalitní mimoškolní prostředí a zorientovat se ve školském systému, čímž upevní svůj vliv (de Singly, 1999).

Rodina by měla důsledně sledovat školní docházku svých dětí, aby byla schopna odhalit co nejdříve eventuelní selhání dítěte a odstranit ho a také aby své děti povzbudili a motivovali správným směrem. Vysokoškolsky vzdělání rodiče dávají najevo méně než

ostatní, že školní úspěch u dětí je pro ně cílem (de Singly, s. 34). Nejspíše to vyplývá z toho, že školní úspěšnost svých dětí a jejich vzdělanost je pro ně samozřejmostí, o které není potřeba mluvit. Není pravda, že rodiče vybavení větším ekonomickým, sociálním a kulturním kapitálem, mají méně pedagogické práce než v rodinách, kde jsou tyto kapitály slabší.

Hodně výchovných i vzdělávacích problémů nestačí jen vyřešit opatřeními adresovanými jen žákovi, někdy je, dokonce jedinou, cestou k nápravě taktní ovlivňování rodičů.

5.2 Co na tématu děti naučit?

Děti by si měly být vědomy, že rodina, vztahy s lidmi, výchova a vzdělání jsou všechno elementy spojeny s kulturou. Kultura je přetvářením sama sebe – proměnou vlastní přirozenosti člověka, kterou prodělává od narození každý jedinec.

Podle odborníků je velmi důležitá rodinná identita. Sobotková (2001) například uvádí, že může být považována za jednu ze základních charakteristik rodinných systémů. Nabízí se tedy to, že by učitelé v hodinách měli rodinnou identitu rozvíjet a podporovat, a to u každého jedince. Jde zde o to dětem ukázat důležitost pocitu sounáležitosti se svojí rodinou a chápat ji jako „my“, oddělující se od ostatních rodin a sociálních systémů. Pocit „my“, tedy rodinná identita, je důležitý hlavně při řešení různých rodinných a životních problémů, které rodinu potkají. Tam, kde se dá hovořit o zdravé rodinné identitě, členové rodiny stejně chápou a vysvětlují si okolní dění, podporují se v reakcích a zvládání vzniknuvších situací.

V téměř každé učebnici prvouky najdeme téma rodinných rituálů a jedná se hlavně o svátky a narozeniny, Vánoce a Velikonoce apod. Rituály souvisejí právě z výše zmíněnou rodinnou identitou, a třebaže se může zdát, že se v poslední době opomíjejí, mají svoji důležitost. Jejich prostřednictvím si dítě uvědomuje to, že patří určitého rodinného kruhu, specifické zvyky a tradice vytvářejí onu jedinečnost každé rodiny, jejich „my“. Děti by si měly uvědomit, že rituály jsou také něco, s čím se setkávají každý den – stolování, loučení členů rodiny ráno před odchodem do školy a práce nebo

večerní ukládání ke spánku. Jejich přítomnost je opodstatněná, má v rodině svoji důležitou roli. Rituály pomáhají formovat rodinnou identitu a mohou vycházet z minulosti svých předků a být pozměňovány současnou dobou. Tam, kde jsou rituály zanedbávané, a podceňované může rodinná identita slábnout. Jsou rodiny, které si uvědomují, že jim rodinné rituály chybí, ale nejsou schopny na ně navázat, třebaže pocítují jejich ochrannou a kohezivní funkci (Sobotková, 2001).

Autoři učebnic také často zařazují do tématu rodina rodokmen. Je to proto, že vědomí vývoje našeho rodu a znalost genealogického stromu poskytuje všem jedincům pocit zakořeněnosti a známého biologického původu (Sobotková, 2001). Děti si tedy uvědomí, odkud pochází a kam patří. Proto je třeba, aby rodokmeny nesloužily jen k procvičování pojmenování rodinných vztahů na ukázkovém příkladě, ale aby vycházely z jejich vlastní rodiny a žáci měli šanci si je sami sestavit a ještě lépe při tom spolupracovat se svými rodiči či jiným příbuzenstvem.

Odborníci (Matějček, 1994) dále kladou důraz na rozdíl mezi rodičovstvím biologickým a psychologickým, což souvisí s problematikou nevlastních rodin a rodičů, osvojením a adopcí. Tuto problematiku by tedy učitelé také neměli podceňovat, protože se dotýká ve třídě většinou alespoň jednoho žáka. Podle psychologických poznatků (Matějček, 1999) dítě přijímá za rodiče toho, kdo se k němu mateřsky či otcovsky chová a nezáleží mu na tom, zda je rodičovství úředně potvrzeno. Učitel by se měl snažit dětem předat dnes už potvrzené poznatky, že podstatou vztahu mezi rodičem a dítětem není to, že je někdo krmí a uspokojuje biologické potřeby, ale to, že mu poskytuje oporu a jistotu v poznávání neznámého světa kolem (Matějček, 1999).

V diskuzích o svých rodinách budou žáci patrně ovlivněni rodinnými mýty, což je „skryté přesvědčení, které má velice konkrétní důsledky pro jednání všech členů rodiny.“ Jedná se například o mýtus harmonie (jsme a vždy budeme šťastní), mýtus obětího beránka a mýtus přehnané soudržnosti. (Sobotková, 2001, str. 47). Tato tvrzení a přesvědčení nemusí být vyloženy lživá, ale jejich pravdivost může být něčím podmíněna nebo platí jen v určité době. Jsou skryté pod povrchem rodinné interakce a dotvářejí specifické rysy života rodiny. Učitel by mohl být tím vhodným člověkem a prostředníkem k dětskému porozumění těmto mýtům a zároveň by jejich prostřednictvím on sám lépe pochopil problémy a vztahy v rodinách žáků.

III. Empirická část

1. Úvod

Empirickou částí je případová studie, kde se věnuji výuce tří hodin prvouky ve 2. ročníku ZŠ. Jejím cílem je prostřednictvím případové studie zjistit, jak je koncepce určité učebnice (konkrétně Prvouky pro I. ročník, vydavatelství Fraus) uplatňována ve vyučovacím procesu, monitorovat učební proces a vyučovací styl učitele.

Věřím, že podrobná studie jednoho případu může ilustrovat problematiku učení o rodině v primární škole, podrobně popsat jeden z možných přístupů české učitelky k této oblasti učení a porozumět tak možným úskalím, které nově vyvstávají s novými tématy, které se v tématu rodiny objevují a následně se pokusit najít cestu k jejich řešení.

Ačkoli se jedná o kvalitativní zkoumání jednoho případu a poznatky nelze nijak zobecňovat, má tento přístup mnohé výhody. Umožňuje mi zejména zachytit unikátní poznatky a vlastnosti zkoumaných problémů, které by při jiné metodě výzkumu byly jen stěží odhalitelné. Mohu si být také jistá, že výsledky mé studie jsou zakotveny v realitě, protože monitoruji něco, co je součástí reálného života. Mým cílem není tedy zobecňovat obecnější problematiku, ale poznat jeden konkrétní případ do hloubky.

2. Informace o zkoumané škole a třídě

Škola, kde jsem realizovala svůj výzkum, se nachází v centru Prahy a je zaměřena na rozšířenou výuku jazyků. Třída I. B se učí podle učebnic prvouky z vydavatelství Fraus, což je převážně zásluha učitelky, která si tyto učebnice prosadila u vedení školy. Měla jsem možnost vidět učitelku učit a žáky blíže poznat na dřívější praxi, a rozhodla jsem se pro zkoumání právě zde, protože přístup učitelky k dětem, vztahy mezi žáky a celková atmosféra ve třídě byla velice vstřícná a přátelská a zkoumání jejího přístupu k učení o rodině mě právě proto zde zajímalo – jaké jsou rodiny dětí, které jsou schopny spolu fungovat bez zjevných problémů, které jsou schopny spolupracovat a vytvářet pozitivní atmosféru. Přemýšlela jsem, do jaké míry je to zásluha rodiny a do jaké míry zásluha učitelky.

Učitelka vykonává učitelskou profesi již 15 let a považuje se za zkušenou. Třídní učitelkou je vždy jen od 1. do 3. ročníku, ve 4. a 5. ročníku přebírá její třídu jiný učitel. Tento výzkum byl prováděn na škole v přírodě, kde jsem s dětmi a učitelkou strávila sedm dní a kde se realizovala všechna potřebná vyučování, rozhovory apod. Prostředí jiné než školní mělo určité svá specifika. Jelikož to byla pro všechny děti první škola v přírodě a tudíž první poměrně dlouhé odloučení od svých rodičů a příbuzných, téma rodina bylo nasnadě a děti se rády rozpovídaly a možná si o něco více uvědomily důležitost a potřebu svých rodin.

Absence školního prostředí třídy navozovala příjemně uvolněnou atmosféru, veškeré vyučování probíhalo v prosklené jídelně s výhledem na horskou přírodu. Hodiny byly odučeny až v druhé půlce pobytu, a tak si děti měly čas zvyknout na nové prostředí a nepřítomnost rodičů. Jsem si ovšem vědoma i úskalí, která toto mimoškolní prostředí může přinést. Studie mimo tradiční prostředí školy nemusí dávat přesný obraz o realitě běžné výuky a chování žáků nemusí odpovídat vzorcům jejich chování v obvyklých podmínkách. Svou roli jistě také sehrálo jiné rozmístění lavic, jiný zasedací pořádek. Někdo díky tomu vyvíjel větší aktivitu, někdo jiný se naopak projevoval méně.

Ještě před odjezdem jsme spolu s učitelkou na několika setkáních diskutovali obsah jednotlivých hodin, potřebné pomůcky a možná úskalí.

3. Vyučovací styly učitelů

V této podkapitole se budu snažit charakterizovat vyučovací styl učitelky třídy I. B a případně ho zařadit mezi tři typy vyučovacích stylů, které uvádí Fenstermacher a Soltis (Portál, 2008). Tyto tři typy jsou: exekutivní, facilitační a liberální.

Nejvíce rysů způsobu vyučování dané učitelky lze najít v charakteristice facilitačního stylu.

Facilitační styl přikládá velkou hodnotu tomu, co si žák přináší do školy, klade důraz na dosavadní žákovy zkušenosti. Učitel-facilitátor je empatická osoba, která rozvíjí žákovu osobnost a dosahuje vysoké úrovně sebeporozumění. Učitelka I. B dává stejný prostor všem žákům při diskuzích, projevuje ve třídě vlastní názory, rovnoměrně věnuje

pozornost všem žákům a nikoho neprotěžuje. Daří se jí také udržovat dobré vztahy se svými žáky a ve třídě obvykle panuje přátelská atmosféra (Fenstermacher a Soltis, 2008). Učitelka se hodně zabývá tím, z jakého prostředí žák přichází a bere na to ve výuce ohled. Uznává a respektuje své žáky jako osobnosti a často podle nich naplňuje i vyučovací metody a činnosti. Co se ovšem odporuje charakteristice facilitačního učebního stylu je fakt, že učitelka někdy neklade zvládnutí učební látky na první místo. V pozorovaných třech hodinách (hlavně v té třetí) byly okamžiky, kdy šlo učitelce hlavně o zvládnutí učiva, a to na úkor únavy a koncentrace žáků. Není to však její běžná praxe, tudíž se nedá hovořit o nějakém závažném problému, který by dlouhodobě ubíral na kvalitě výuky a její zařazení spíše k facilitačnímu stylu je obhajitelné.

Pár rysů lze přesto vidět i dalším vyučovacím stylu – exekutivním. Zde je učitel vnímán jako manažer a osoba odpovědná za to, že prostřednictvím nejlepších postupů zajistí, aby žáci dosahovali co nejlepších výsledků. Pro tento styl jsou důležité ověřené vyučovací metody, kterých se, podle mého názoru, učitelka I. B. snaží držet. Pro tento styl hraje dominantní úlohu znalost učební látky, kterému učitelka přikládá poměrně velký význam. Jako osobnost dokáže být jak přísná a důsledná, tak i vlídná a laskavá. Mezi silné učitelčiny stránky patří povzbuzování žáků – jak neverbální úsměvy či přikyvování, tak ústní komentáře. Učitelka bohužel někdy nezvládne úspěšný „time management“, který je charakteristický pro tento vyučovací styl. V monitorovaných třech hodinách jsem postrádala redukci neužitečného klábosení, které vedlo k velkým časovým prodlevám a následně k nesoustředěnosti žáků.

Určité rysy učitelčiny výuky lze samozřejmě najít i ve třetím vyučovacím stylu – liberálním, ale těch je podle mého názoru nejméně.

Je mi jasné, že se žádný učitel nedá „zaškatulkovat“ pouze do jediného vyučovacího stylu, a tak se u každého, tzn. i u učitelky I. B., prolíná více charakteristik různých stylů, které ve výsledku vytvářejí jedinečnou osobnost každého učitele.

4. Kvalitativní výzkum – případová studie

V této kapitole bych se ráda zaměřila na teorii jednoho z výzkumných designů, který jsem využila v empirické části své diplomové práce a tím je případová studie.

Přestože případové studie jsou typické zejména pro jiné vědy (etnografie, psychologie, sociologie), v pedagogickém výzkumu se s nimi setkáváme stále častěji. Zejména se jejich prostřednictvím dozvídáme odpovědi na otázky jak a za jakých podmínek efektivně pracují vzdělávací zařízení nebo proč dochází k určitým pedagogickým jevům a jaké to má dopady.

Jednotlivé fáze případové studie se prolínají, ale logicky první z nich je zajisté určení výzkumného tématu a definování otázek výzkumu, s čímž také souvisí definování etických kritérií výzkumu. Tím se myslí hlavně fakt, že všechny zamýšlené výzkumné procedury by měly být všem aktérům vysvětleny a zdůvodněny. Obrazové zaznamenávání by samozřejmě mělo být prováděno pouze se souhlasem snímaných osob nebo jejich zákonných zástupců (jako v mém případě). Samozřejmostí je pak dodržení anonymity.

Dalším krokem je konkrétní vymezení sběru dat. Analýza a interpretace dat je dalším krokem procedury případové studie (Sedláček in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). Smyslem analýzy je dávat případům smysl, vysvětlovat, interpretovat a dokládat naše zjištění o příčinách zkoumaného případu. Poslední etapou je vytvoření výzkumné zprávy o případové studii, což je v mém případě empirická část diplomové práce. Měla by přiblížit zkoumaný problém, výzkumný postup, zdůvodnění výběru případu a vyložit jeho příběh (Sedláček, 2007).

V zásadě lze říci, že případová studie je empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případům (Sedláček, 2007). Základem případového šetření musí být sběr skutečných dat vztahující se k danému případu, zkoumání se děje vždy v reálném kontextu při využití veškerých dostupných zdrojů i metod sběru dat. Jednou z výhod případové studie je přirozený kontext – můžeme sledovat jaké mechanismy, jak a proč ovlivňují denní chod školy,

jaké vlivy působí na učitele při výuce a jaké dopady mají jeho reakce ve třídě apod. (Sedláček, 2007).

Mezi přednosti případové studie podle Sedláčka (2007, s. 111) patří fakt, že zachycuje unikátní „vlastnosti, faktory a okolnosti zkoumaných problémů, které jsou zpravidla ostatními přístupy ztraceny. Velmi často jsou tyto jedinečné vlastnosti klíčem k porozumění celé situace.“ Výsledky případových studií také bývají většinou srozumitelné širšímu spektru lidí, protože jim rozumí i lidé dané profese, nejen odborníci. Dalším pozitivem je zakotvení výsledků studií v realitě, protože nemohou vyzkoumat nic jiného než to, co se opravdu v realitě odehrálo. Výsledky dobrých studií mohou posloužit jako analogie podobným případům, a tak poskytují lepší porozumění a vhled do situace. Případová studie nevyžaduje zpravidla výzkumný tým, takže ji může provádět sám výzkumník.

Jako nedostatek můžeme hodnotit nemožnost zobecnit výsledky na širší vzorky a subjektivitu. Není potom jednoduché provádět techniky ověřování spolehlivosti. S tím souvisí také sklon ke zkreslení, které je způsobeno zaujatostí výzkumníka.

Existuje tedy celá řada pozitiv, ale jejich efektivní využití je závislé na schopnosti výzkumníka tato pozitiva ve svém výzkumu využít. Případová studie tedy patří z mnoha důvodů mezi samostatné a za dodržování určitých pravidel i spolehlivé a důvěryhodné výzkumné strategie.

5. Sběr dat pořizováním videozáznamu

Největší předností této metody sběru dat je zaznamenání všech jevů, které se v daný okamžik dějí a které by výzkumník nebyl schopen najednou sám vnímat, protože se odehrávají zpravidla v rychlém sledu. Výhodou je také časová a prostorová nezávislost. Výzkumník může záznam analyzovat kdykoli po pořízení videozáznamu. Nemusí tedy analyzovat jevy přímo v prostředí výzkumu jako se to děje u přímého pozorování. Je ovšem důležité, aby obě tyto fáze prováděl jeden a ten samý člověk. Možnost přehrávání záznamu může zajistit vyšší reliabilitu (nezávislá analýza více výzkumníků),

objasnění nejasných situací a zaměření se pokaždé na jiný aspekt zkoumané skutečnosti. Videozáznam může sloužit stejně tak výzkumníkovi, jako zkoumanému, a to ve formě zpětné vazby. V neposlední řadě slouží záznam jako ukázka zachycené reality, a tak může být promítána jako příklad dobré či naopak špatné výuky.

Nevýhodu této metody vidí Miková a Janík (in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) v efektu přítomnosti kamery a kameramana, která může ovlivňovat přirozené reakce sledovaných. Zkoumané osoby se tak mohou dělat lepšími než ve skutečnosti jsou nebo se mohou chovat nestandardně z důvodu nervozity. „Ukazuje se však, že učitelovo jednání ve vyučovacích hodinách je relativně stabilní.“ (Miková, Janík, 2007). Kamera také není schopna vždy snímat situaci komplexně a její záběr je tak často selektivní. Při určitých záběrech přicházejí do popředí jen určité sledované aspekty, jiné jsou tím pádem naopak upozaděny. Jistou výhodou je přítomnost zkušeného kameramana, což může vést ke snadnější analýze zkoumaných jevů.

6. Pojetí učiva Moje rodina autorů učebnice nakladatelství Fraus

Autoři navrhují tři vyučovací hodiny na toto téma, jejichž cílem by mělo být poznání žáků o tom, jakou lidé vytvářejí kulturu, jak se baví a sdružují. Měli by si upevnit základy vhodného chování, mezilidského jednání, uvědomit si význam a podstatu tolerance, solidarity a pomoci mezi lidmi. Autoři také zohledňují rovné postavení mužů a žen a dotýkají se globálních problémů dnešního světa.

Autoři, podle metodické příručky, vycházejí z výzkumů, které prokázaly, že děti mají neúplné nebo zkreslené představy i o těch tématech, s nimiž se setkávají denně. Po těchto třech vyučovacích jednotkách by tedy žáci měli být schopni vyjmenovat několik hmotných i nehmotných statků, které lidem přináší život v rodině. Jde jim také o reciprocitu ve vztazích – co zajišťuje rodina dítěti, ale také co přináší dítě rodině. Děti si tedy uvědomují, že členové rodiny toho musejí hodně udělat, aby se dítě cítilo dobře, ale zároveň také jak oni samy mohou přispívat ke spokojenosti ostatních členů rodiny.

Koncepce učebnice počítá s tím, že děti v prvním ročníku nedovedou zodpovědět otázku Proč je rodina důležitá, a tak je třeba se spokojit s tím, že dítě vyjmenuje věci,

které dítěti rodina dává. Pokud budou jmenovat jen hmotné statky, není třeba tento fakt hodnotit negativně. S nápady nehmotných statků (láska, bezpečí apod.) mohou přijít ostatní spolužáci nebo učitel. Nicméně na konci vyučovacího celku by každý měl vyjmenovat statky jak hmotné, tak nehmotné.

Učebnice rozlišuje mezi pojmy domácnost a rodina, a to tak, že do rodiny může patřit i ten kdo nepatří do domácnosti. Dětem s rozvedených rodin tak dávají autoři šanci si uvědomit, že rodina je jak maminka s novým partnerem, tak tatínek žijící jinde se svojí novou partnerkou apod.

Autoři zohledňují složité rodinné situace dnešních dětí, a tudíž vycházejí z pojetí rodiny jako skupiny lidí spojené na základě vzájemné náklonnosti. Nejde tedy o pojetí biologické (předkové, potomci) ani právní (manželství).

7. Odučené hodiny

7.1 První hodina: Rodina je důležitá

Jedná se o první hodinu z celkového bloku tří pozorovaných. V učebnici je to zároveň první zmínka na téma rodina a pro žáky tedy první příležitost sdílet fungování svých rodin se svými spolužáky, dozvědět se něco o jiných, pro ně cizích, rodinách a poprvé vlastně tyto poznatky konfrontovat.

Cílem této hodiny je dle autorů to, aby žák vyjmenoval několik věcí, které mu zajišťuje jeho rodina a na příkladech vysvětlil, jak sám přispívá ke spokojenosti dalších členů rodiny.

V učebnici je první hodině věnována jedna strana, na které je dominantní ilustrace (výjev rodinného odpoledne čtyř členů domácnosti) doplněná fotografiemi (miminko a věci pro jeho potřeby). Úkoly jsou rozděleny na tři oblasti. U první se prostřednictvím ilustrace modelu rodiny děti rozpovídají o potřebách dětí na obrázku a poté přejdou na povídání o rodinách svých. Následně se zabývají potřebami miminek a ty porovnávají s potřebami svými, tedy dětmi jejich věku. Nakonec následuje aktivita, při kterém každý do své učebnice nakreslí na určené místo něco, čím potěší členy rodiny.

První hodina trvala v podání učitelky I. B šedesát minut. Tato časová dotace byla umožněna již zmíněným prostředím školy v přírodě, kdy byl celý rozvrh hodin hodně flexibilní a netradiční. Hodina tedy byla poměrně dlouhá, a tak se na některých dětech daly pozorovat ke konci vyučování známky únavy a neschopnost soustředění. Učitelka na začátku využila motivaci právě nezvyklého neškolního prostředí a ptala se dětí, co jim chybí, když nemohou být s rodiči a v této motivaci vlastně pokračovala po celou výuku.

Průběh hodiny

První část hodiny učitelka věnovala povídání o tom, kdo konkrétní dětem z rodiny chybí. Učitelka dala příležitost opravdu každému z žáků, nechala je mluvit a doplňovala rozhovory ještě svými otázkami. Úvodní aktivita tak trvala poměrně dlouho. Plynule přešla v diskuzi o tom, jaké jednotlivé úkoly plní členové jejich rodin a zda jsou nějaké, které vykonává jen ten daný člen a nikdo jiný. Celá tato část trvala téměř 30 minut.

Na otázku: Kdo z rodiny vám tady chybí?

Vali: Pejsek!

U: Pejsek? Vy máte v rodině pejska! Jak se jmenuje?

Vali: Jack

U: A proč je členem vaší rodiny pejsek?

Vali: Protože je to mazlíček domácí.

U: A on se s vámi mazlí? Nebo vy se s ním mazlíte?

Vali: My. Oba. Tak stejně. On nás a my jeho.

Sofie vyjmenuje celé příbuzenstvo a k tomu želvy a psa.

U: A Sofčo, babička, teta, ty s vámi bydlí v jednom bytě? V jednom domě?

S.: Ne

U: Ale přesto si myslíš, že je to tvoje rodina?

S.: Ano

U: A proč si to myslíš, že je to tvoje rodina?

S.: Protože moje babička porodila mojí mámu. A moje máma porodila mě.

U: No jo, ale želvičky tě neporodily, ani ty je. Proč je to tedy tvoje rodina?

S.: Protože je mám ráda.

Sofie tedy vnímá rodinu na základě jak pokrevních vztahů, tak i na základě vzájemné citové náklonnosti.

Anežka vyrůstá s maminkou a jejím přítelem, svojí sestrou a dvěma psy.

A.: Mně chybí táta, Luboš, to je náš kamarád, máma a sestřička a pejsek a ještě druhý pejsek. Jedna se jmenuje Tlapinka a je to hodně starý jezevčík. A potom ještě Jasmínek, to je náš druhý pejsek.

U: A já se zeptám, ten kamarád, to je tvůj kamarád nebo tatínka?

A.: Ne, to je mámy, můj, Elišky a táty.

U: Takže váš společný kamarád. A přesto ho počítáš do rodiny.

A.: Ano

U: Tak to je asi hodně dobrý kamarád. Pomáhá vám třeba? A jak?

A.: Třeba mamince umývat nádobí a nám pomáhá uklízet hračky.

U: A taky si s vámi hraje?

A.: Ano.

U: A je to velký pán nebo malý kluk?

A.: Je to už velký pán.

U: No to je hezký, že máš tak velkého kamaráda. A celá rodina, a že ho berete do rodiny.

Eda má dva mladší bratry, se kterými má velmi blízký vztah.

U: Edo, tobě chybí kdo?

E.: Bráchové.

U: Je, a proč zrovna bráchové, proč ne třeba mamka nebo taťka?

E: Protože s bráchama si užiji nejvíc legrace, i když mě někdy otravují.

U: A s mamkou a tatou taková legrace není?

E.: Ne

U: Ty občas něco chtějí pořádného, vid'? Co třeba po tobě chce tatínek a tobě se to nechce dělat?

E.: Úkoly.

Veronice by chyběli hlavně sourozenci, až učitelka ji navede na myšlenku o rodičích.

U: A proč by ti chyběli rodiče? Co od nich chceš, když jsou doma? Co bys od nich potřebovala? Na co by ti nestačil brácha a Betyňka (pes)? Mamka nebo tatka, vyber si. Maminka?

V.: Tatínek!

U: Radši Tatínek? A co potřebuješ jenom od tatínka?

V.: Lásku.

U: Lásku? A od maminky asi taky, ne?

V.: Taky potřebuji.

U: Možná tatka jezdí autem? Co děláš doma jenom s tatškou?

V.: Hraji si s ním

U.: A jenom s maminkou co děláš?

V: Pomáhám jí. Třeba luxovat.

V této rodině patrně platí tradiční model, kdy tatínek si s dětmi hraje a maminka se stará o domácnost.

Marianna poprvé zmínila prababičku a rozohnila tím vášnivé debaty:

M.: Stýská se mi po mámě, tátovi, mojí sestře Rebece, mojí sestře Tamaře, babičce a mojí prababičce a dědovi.

U: Je, ty máš ještě prababičku!

Ostatní se překřikují: Mně už umřela! Mně taky! Já jsem ani neviděl mojí babičku druhou!

U: To je škoda!!! A je to škoda, když nemáte babičky a prababičky?

Vali.: Strašná škoda!!!

U: A co byste od babičky a prababičky mohli znát a umět? Co byste s nimi dělali?

Celá třída se překřikuje: Můžeme se dozvědět, co se stalo. Učily by nás plést. Pekly by nám koláče.

U: No tak babička by vám možná dala něco jiného, než co vám přináší maminka nebo vaši sourozenci. Myslíte, že by vás babička neb prababička učila lyžovat?

Všichni: Neeeee.

Po těchto rozhovorech, kdo komu z rodiny chybí (postupně téměř všichni vyjmenovali skoro všechny členy své užší i širší rodiny) a učitelka nadnesla nové téma k diskuzi.

U: Tak a co vám teď chybí od vašeho tatínka? Protože tady není, tak co postrádáte a doma to máte?

Většina odpovědí vykresluje otce jako toho rodiče, který je benevolentnější ve výchově a často také za zády matky dovolí dítěti mnohem více a hlavně to, co jim matka před tím výslovně zakázala. Shrnutím za všechny je odpověď Sofie:

S.: Táta mi dovolí víc než máma. Máma mi třeba zakáže žvejky a táta mi je koupí.

Učitelka je nazve v této situaci jako spiklence, ale s žádným negativním zabarvením. Ani po několikáté podobné odpovědi nezavede diskuzi na to, jestli je nebo není opačné rozhodnutí tatínka za zády maminky správné či nikoli.

Překvapením bylo, že skoro všechny děti vychvalovaly své tatínky za jejich kuchařské schopnosti. Kuchyně tak evidentně již není jen výsadou žen, resp. matek, ale i otcové se zapojují do této donedávna jednoznačně ženské záležitosti.

Co se týče dělby povinností a práce mezi partnery, resp. manželi, de Singly (1999) uvádí, že v otázkách důležitých rozhodují oba partneři stejně, kdežto ve věcech každodenního života žena sama. Láska a potřeba, aby člověku ten druhý naslouchal a pomohl mu vybudovat svou osobní identitu, vyžadují určitou rovnost mezi partnery. Ta se musí projevit více při rozhodování než při plnění úkolů (de Singly, 1999).

Žáci v mnoha případech uváděli, že maminky baví domácí práce (ať už žehlení, vysávání apod.). Skoro to vypadá, že děti považují činnosti, které matky vykonávají v domácnosti nejčastěji, tzn. při kterých je nejčastěji vidí, zároveň za ty nejoblíbenější a nejsou schopny tento fakt rozlišit. Asi pět dětí uvedlo, že jejich maminky nejraději spí.

Všechny děti se shodly nadšeně na tom, že svým rodičům pomáhají rádi:

U: Pomáhate tatínkovi a mamince rádi?

Všichni sborově: Anoooo

U: Proč?

Překřikují se: Je to zábavné! Je to naše rodina!

U: To je hezky řečené. A jak to, že to pro ně uděláte rádi?

Všichni: Protože je máme rádi!

U: Protože k nim cítíš něco příjemného, vid'?

Žák: Protože když já pomáhám, tak ona se mi odvděčí druhý den.

U: Aha, takže někdy pomáháš ty, někdy pomáhají rodiče tobě.

Žák: Aby měli méně práce.

U: A proč jim dopřeješ, aby měli méně práce?

Žák: Aby stihla i něco jiného.

U: Rodiče si to zaslouží, že jim občas pomůžete, že ano? A pomáhali jste, když jste byli menší? A kdo se o vás staral?

Odpovědi dětí: Maminka, táta (převažuje maminka).

U: A teď už jste velké děti, tak jim to můžete oplatit.

Po této úvodní, motivační, části přešla učitelka takto plynule k práci s učebnicí, kde byl na straně 31 ilustrovaný obrázek rodiny. Nad ním se rozvinula diskuze:

U: Kdo v té rodině všechno žije?

Třída se překřikuje: Brácha, ségra, máma, táta. A kočka!!

U: Co si myslíte, že v té rodině umí maminka? Vařit? A co vás dalšího napadne?

Vali: Obsluhuje nás!

U: A co tam dělá tatínek?

Simon: Hraje si s klukem!

U: A co jiného ještě tatínek může doma dělat?

Žáci vyjmenovávají: Kouká se na tv. Poslouchá radio. Chodí na večírky. Tančí s mamkou na hudbu.

U: A jinak nevíte, co by doma dělal?

Všichni: Může se s mámou tulit. Hraje na televizi nějakou hru. Pomáhá dětem ve škole.

U: A heleme se, to je možné! A co ta holčička umí?

Žáci: Hrát na piano? Cvičí aerobik!

U: A kdo si myslíte, že té holčičce při tom pomohl?

Překřikují se: Táta. Máma. Brácha. Nějaké cizí lidi, ke kterým chodí.

U: A co ten malý chlapeček jak si hraje?

Všichni: Kreslit, chodit, počítat, hrát si, kotrmelce dělat.

U: A myslíte, že umí ty děti udělat něco doma? Pro rodinu?

Všichni: Uklízet, zvedat židle, vařit.

U: A co byste zvládli uvařit?

Žáci: Snídani, palačinky.

U: A co ta holčička zvládne udělat, když je starší?

Žáci: Úkoly, vařit.

U: A kdyby rodiče nebyli doma a ona zůstala jen s tím bratříčkem.

Vali: Hlídala by ho!!

U: A co to znamená hlídat nějaké malé dítě?

Překřikují se: Aby něco nerozbilo. Aby neuteklo. Aby se nespálilo. Aby si nerozbilo hlavu.

U: Tak já koukám, že víte, co potřebují malé děti.

U: A představte si, že každý z vás byl jednou úplně malinkaté miminko. Nic jste neznali, nic jste neuměli.

Simon: A bylo od krve.

U: No to víš, že jo, To je normální, když se narodí. A co všechno to miminko hned od narození potřebuje?

Třída: Kojit! Mléčko od maminky. Dýchat.

U: No, tak to jste tedy tiply dobře.

Zde bych navrhovala zmínit se před dětmi o přínosech a obětech rodičovství, které například uvádí ve své publikaci Sobotková (2001, s. 115). Uvědomuji si, že děti jsou ještě malé na to, abychom s nimi na toto téma rozvíjeli rozsáhlou diskuzi, ale chtěla bych je navést k uvědomění, že rodičovství je nejen radost, ale i starost. Z přínosů bych

jmenovala rozvoj vztahů v rodině, osobní naplnění, potřeba pokračování rodu apod. Mezi oběti rodičovství bych zařadila finanční znevýhodnění, omezení osobní svobody (zvláště v útlém věku) a tak dopad na manželský vztah (Sobotková, 2001).

Učitelka nechává odpovědi dětí téměř bez komentáře, nechává je plynout. Hodně pracuje s hlasem, což je poutavé. Odpovědi se snaží přeformulovat, doplňuje je.

V pravý čas učitelka zařazuje jinou aktivitu – kreslení (viz příloha č. 4). Inspiruje se metodickou příručkou, ale úkol si trochu modifikuje. Zvolí čtyři různé věkové kategorie dětí cca do šesti let (novorozeně, batole, předškolní věk) a každá skupina má nakreslit, co asi dítě v tom daném věku potřebuje. Učitelka možná může trochu zavádět v pojmenování – všechny děti z obrázků nazývá miminky.

Při kreslení se učitelka pokračuje v další diskuzi.

U: A děti, slyšely jste někdy o tom, že se narodilo miminko a nemělo rodiče?

Třída sborově: Ano!

U: A víte, kde takové miminko pak žije?

Vali: Dětský domov

U: A myslíte, že takovým dětem něco schází?

Třída: Rodiče. Láska. Jídlo.

U: Tam asi jídlo dostanou, tam se o děti starají hezky.

Martin: Já myslel od té maminky.

U: Jo to kojení! Tak to určitě ano!

U: Proč myslíte, že malinké miminko pije radši mlíčko od maminky?

Vali: Protože by tu lahvičku upustilo.

U se usměje: Tak to určitě ano.

Veronika: Polilo by se.

U: To možná asi taky, ale proč to miminko chce radši maminku?

Žáci: Aby bylo doma. Mazlit se s ní!

U: No právě! Anička na to přišla. To miminko se s maminkou při tom jídle víc mazlí.

Některé děti moc nereagují na učitelčiny otázky, soustředí se hlavně na kreslení, evidentně je to baví. Učitelka monitoruje průběh práce, chválí je, komentuje jejich výtvary.

U: Co to znamená mít svoji vlastní rodinu?

Vali: Hodně starostí.

U: Aha, pro tebe by to byly starosti. No ale rodina nevznikne tak, že máte starosti, jak vznikne rodina?

Vali: Když se máme rádi.

U: A co třeba ty, Martine, představ si, že je ti třeba 30 roků a chceš si založit rodinu. Co pro to uděláš?

Martin mlčí, neví. Vali se ujímá slova: Ožením se!

U: Ožením se, ano, vezmeš si někoho, koho máš moc rád. Hm, ale to ještě není úplná rodina. Co ještě to musí být?

Třída: Děti.

U: No, musejí k tomu být ty děti.

Učitelka tedy považuje model rodiny jako matku, otce a děti. Zde se ještě nezmíní o jiných modelech, dětem předává pojetí založené na biologických základech a úplné rodině.

Následuje reflexe obrázků jednotlivých skupin – každá skupina si okomentuje před ostatními svoje kresby, kterými znázorňovali potřeby různých věkových skupin dětí. Hodně toho sami vymysleli, někdy i překvapivé nápady (potřeba hudby, pojištění).

Tato reflexe je hodně dlouhá a zrovna ty děti, které neprezentují, nejsou již schopny udržet pozornost.

Hodně zdůrazňuje reciprocitu potřeb v rodinách – často na příkladech dětí uvede i opačný případ potřeb: Děti, já si myslím, že se stává, že i maminka někdy přijde, že se chce mazlit. Není to tedy jen to miminko, že to potřebuje i mamka.

Pomáhá dětem, když neví jak odpovědět, na příkladech: Myslíte si, že třeba takové malé miminko potřebuje boty?

Napomíná nedirektivním a nenásilným způsobem: Eda se nemá do toho začít kreslit a učitelka reaguje: Edo, zamysli se nad tím, to by mamku mrzelo, kdybys jí to nevrátil alespoň obrázkem.

U: Co si od vás rodiče přejí?

Žáci: Dostat nějaký dárek hezký. Abych je měl rád.

U: A jak jim to ukážeš?

Anna: Že se k nim přitulím.

U: Čím můžete ukázat rodičům každý den, že je máte rádi?

Chválí nápady dětí, ale snaží se je nasměrovat k jedné odpovědi – tím, že na ně myslí.

Na závěr to shrnuje slovy: Někaké dobré slovo je pro maminku důležitější než nějaký obrovský dar.

S tím souvisí poslední aktivita v hodině – děti mají podle úkolu v učebnici nakreslit do určeného rámečku něco, čím udělají rodičům radost (viz příloha č. 3).

Učitelka na závěr všechny obejde a každou práci alespoň pár slovy okomentuje a děti pochválí.

Jako závěrečnou reflexi hodiny učitelka udělala slovní shrnutí:

U: Děti tak já jsem ráda, že na svoji rodinu hodně a hodně myslíte. Určitě víte, že rodina vám dává dobrý pocit a velké zázemí. Tak si na ni ještě vzpomeňte a zítra si budeme o rodině ještě povídat.

Já vám poděkuji.

Zhodnocení

Jak jsem se již zmínila v úvodu, hodina se protáhla na 65 minut a na některých žácích bylo hodně patrné, že se již nedokáží plně soustředit, třebaže učitelka zařadila do výuky asi 10min přestávku. Je si tedy evidentně vědoma únavy a nesoustředění dětí, ale také jí záleží na tom, všechno z přípravy na hodinu stihnout a s dětmi zvládnout.

Její příprava vycházela hlavně z učebnice, ale doplnila ji o své vlastní aktivity – úvodní motivační povídání o svých rodinách a pozměňená aktivita o miminkách. Jinak využila jak ústředního obrázku strany 31, na kterém demonstrovala a dále rozvinula povídání o

potřebách členů rodiny.

Rozšiřující činnosti a hry, které jsou uvedeny v příručce, učitelka nevyužila, a to v tomto případě díky absenci prostředí školy, a tak obtížnému shánění matky s miminkem. Druhý navržený nápad (projekt Starejte se o své miminko) by se již uskutečnit dal, zde by možná bylo prostředí školy v přírodě a tudíž 24 hodinové společné trávení času dokonce výhodou. Ale ani toho učitelka nevyužila. Tím, že vynechala učitelka některé navrhované aktivity, neměla hodina takový náboj, jaký mohla mít.

Celá hodina byla vlastně o diskuzích a domnívám se, že návštěva osoby zvenku či zadání projektu by jistě děti ještě více motivovalo a zájem zejména některých málo aktivních dětí by vzrostl. Přítomnost opravdového miminka ve třídě by celému tématu dodala na autentičnosti a dovedu si představit, že by se i odpovědi dětí a jejich nápady mohly lišit. Nehledě na to, že jakákoli přímá zkušenost a emotivní zážitek zanechá v dětech hlubší stopu. Vynechání navrhované úvodní aktivity (práce ve skupinách o potřebách miminek) podle mého názoru hodině nijak neublížilo, protože problematice potřeb miminek se učitelka věnovala v rámci diskuzí a rozhovorů.

Učitelka brala zodpovědně navrhované cíle hodiny a snažila se je splnit, což se jí povedlo. Žáci byli schopni a také ochotni se podílet na diskuzích o potřebách svých rodin a jejich jednotlivých členů. Učitelka je také svými návodnými otázkami přiměla přemýšlet o tom, jak oni sami přispívají ke spokojenosti a štěstí ostatních rodinných příslušníků. Žáci se snažili vyjmenovat rozmanité příklady a hlavně oceňují fakt, že se učitelka málokdy spokojila s jednoslovnou odpovědí a trvala na vysvětlení a okomentování téměř každé myšlenky. Poznatky o potřebách rodiny a dětí byly opakovány v hodině mnohokrát dokola, což i v dětech, které nebyly nejpozornější, nějaké nové poznatky zanechalo.

Co se tedy týče splnění cílů, trůfám si hodinu zhodnotit jako úspěšnou. Nezařazením některých aktivit se ale hodina ochudila o zajímavost a nevyužila potenciál projektu či netradiční besedy.

7.2 Druhá hodina: Rodiny vypadají různě

Cílem této lekce je podle autorů učebnice schopnost žáka vyjádřit, kdo patří do jeho rodiny a uvést příklad dvou- až pětičlenné rodiny. Doporučenými pomůckami je pracovní list, dobrovolně přinesené fotografie své rodiny a fotografie učitelčiny rodiny. Záměrem lekce je poukázat na to, že rodiny mohou vypadat velmi různě. Měla by dále umožnit ztotožnění se složitým rodinným schématem těm dětem, které pocházejí z neúplných či nevlastních rodin a ujistit je, že jejich situace není nenormální. Tento záměr souvisí s výchovou k toleranci, ke zjištění, že i netradiční rodiny mohou být funkční.

Autoři upozorňují na potřebu citlivého přístupu u tohoto tématu a radí učitelům případně vzniklou nepříjemnou situaci zlehčit na svém vymyšleném příkladu.

Průběh hodiny

Učitelka začne hodinu shrnutím, co předchozí den s dětmi probírali, o čem se bavili a na co všechno přišli.

Na to naváže vyprávěním o své rodině a děti mají říct, koho tam asi učitelka ze své rodiny nemá, kdo by mohl chybět jí. Zaznívají odpovědi jako babička, manžel, maminka, tatínek, děda, pradědeček, prababička, sestra, bratr...

Vali: Prapraprprapradědeček!

U: No tak to si myslím, že už by vůbec nepřípadalo v úvahu, to už by leda přišel nějaký duch jedině.

Vali: No a ještě třeba pes, kdybych měla. Vždyť jsme si říkali, že i zvíře může být členem rodiny.

Učitelka nijak nekomentuje svoje opravdové rodinné poměry, nevyvrací dětem, že již nemá maminku, že je rozvedená apod.

Děti si položí hlavy na stoly a se zavřenýma očima se mají vypravit do nějakého dne se svojí rodinou a představit si, kdo tam je, jakou má náladu apod.

U: Koho vidíte jako prvního?

Třída: Maminku! Sestru. Psu.

Nikdo neuvede jako prvního tatínka a učitelka na to reaguje.

U: Kdo vidí tatínka prvního? Ale nejčastěji jste tedy viděli maminku?

Je hezké počasí? Nebo prší? Je sníh? Kdo vidí procházku? Kdo se vidí doma u oběda?

Nejvíce děti vidí hezké počasí.

U: Je každý z vaší rodiny veselý, usměvavý? Kdo má na rodičích úsměv?

Většina. A tři děti vidí někoho zamračeného – sestru, bratra a tatínka s maminkou.

U: A s kým si tam hrajete?

Nikdo neuvede samotnou maminku, jen ve spojení s tatínkem, ale i tak převládají hry s domácími mazlíčky a sourozenci.

U: Vidíte celou svoji rodinu?

Většina tvrdí, že vidí celou svoji rodinu a ti, komu v představě někdo chybí uvádí hlavně babičky, dědečky. Učitelka chce znát i důvod, proč jim asi chybí v jejich snech, když je to jejich rodina.

Třída: Protože bydlí jinde. Protože umřeli.

Učitelka naváže „svým“ příběhem o známých, kteří hodně pracují a jsou bezdětní a ptá se žáků, jestli jsou také rodina. Tento fakt poukazuje na trendy dnešní doby jako je odkládání rodičovství a od roku 1994 také klesání porodnosti. Je tedy dobře, že paní učitelka toto téma otevřela, protože stále více přibývá rodin/žen, které zůstávají bezdětnými a rodin pouze s jedním dítětem (Helus, 2007).

U: Může být rodina i bez dětí?

Třída sborově: Ano.

U: A koho myslíte, že do své rodiny počítají?

Všichni se překřikují: Domácí mazlíčky. Sestřenice, bratrance, dědy, babičky, tety a strýčky.

Mohli bychom diskutovat o tom, zda se před dětmi zmínit o tom, že babička a dědeček jsou babičkami a dědečky proto, že jejich děti mají své děti, a tak v případě modelové bezdětné rodiny, který uvedla učitelka, se nedají tyto členové rodiny takto pojmenovat. Děti mají evidentně zafixované, že dospělí o dvě generace starší jsou automaticky i prarodiče. Možná bych navrhovala se o tom před dětmi zmínit.

Jeden žák zmínil i variantu, kdy jsou manželé, resp. partneři, jeden pro druhého taky rodina.

U: Ano, to si taky řekl moc dobře, samozřejmě. Někdy může být rodina s dětmi a někdy může být rodina bez dětí.

Vali: To se může stát každému.

U: No tak je to jejich volba, je to jejich život, jak si ten život představí.

Tímto způsobem tedy učitelka ukázala i model rodiny manželů bez dětí, bezdětného vztahu. Toto tvrzení si tedy poněkud odporuje s tím, které učitelka zastávala v první hodině a kdy uváděla rodinu jen jako rodiče s dětmi.

U: Představte si, je sobotní odpoledne, všichni jsou doma, nikdo nemusí do školy a každý si může odpočívat. Podívejte se do učebnice na stranu 32 a půjdeme na návštěvu. Nejdříve do bytů na levé straně, to jsou větší byty. Kolik má ten dům pater?

Třída: Tři.

U: A jak jinak se říká patru?

Martin: Poschodí?

Postupně probírají rodinu po rodině a žáci říkají, co tam vidí.

U: Taky takhle řádíte? No děti se potřebují občas vyřádit!

U: Kolik je v prvním patře členů rodiny?

Děti se hádají, zda šest nebo sedm: Šest! Sedm?

U: Tak Vali počítá sedm nájemníků, tak mi je pojd' vyjmenovat a uvidíme, jestli máte stejný názor nebo můžete mít jiný.

Vali: Kočka, babička, maminka, děda, tatínek, holčička a miminko.

U: Já jsem napočítala šest.

Třída: Já sedm, já taky!

U: Jo, já jsem zapoměla na miminko, tak máš pravdu Vali, promiň. Umíš to líp než já.

Dobře a myslíte, že je to celá rodina? Může tam ještě někdo patřit?

Vali: Ještě druhá babička a druhý dědeček.

U: Podíváme se úplně dolů, tam je další rodina a je jich tam nějak málo. Ale oni tvrdí,

že mají pětičlennou rodinu.

Simon: Jak to?

U: Hm.

Žák: Dvě jsou ve škole.

U: V sobotu? Ve škole ne, ale co třeba.

Vali: Nakupují!

U: A kdo si myslíte, že nakupuje?

Třída: Velké děti. Babička a dědeček. Pejsek a babička.

U: Ale on tam je ten pejsek. A co když už mají dospělé děti, které jsou už vdané a tady ti rodiče zůstali sami, ale pořád tu rodinu někde mají.

V následujícím úryvku rozhovoru je patrná počítačová gramotnost dětí.

U: A co asi dělá ten tatínek u toho počítače?

Žák: Pracuje!

U: Myslíš, že v sobotu pracuje?

Třída: Neeee. Hraje si!

U: No a on také může mluvit přes počítač se svými dětmi, protože se mu třeba stýská (na tuto myšlenku přivede učitelku jedna žákyně, která se jen neumí tak přesně vyjádřit).

Nebo objednává myčku.

U: Anebo něco objednává domů, hm, to je také možné.

Nebo poslouchá písničky.

U: Co dělá v sobotu dopoledne vaše rodina?

Třída: Jíme. Chodíme do zoo. Jdeme odpočívat. Jdeme na brusle. Jdeme plavat. Hrajeme si.

U: Já jsem většinou o víkendu na chalupě, odjíždíme celá rodina na chalupu. Tak já vás pochválím, moc dobře jste povídali.

Učitelka dá malou přestávku a po ní opět evokace – tentokrát výlet s rodinou se zavřenýma očima. Při tom opět otázky, co se na výletě děje, jaké je počasí atd. Učitelka dává opět prostor všem žákům, aby pověděli o svém výletu, což bylo opět poměrně zdoluhavé.

Opět se vrací na návštěvu do domu v učebnici a začínají v přízemí.

U: Představte si, že ten dědeček opravdu bydlí se svým pejsek sám. Říká, že má také rodinu. Děti, jak si představujete rodinu dědečka?

Vali: Se svým pejskem!

Anežka: Má svou dceru a bydlí někde jinde.

U: Ano, má svoji dceru, která asi bydlí jinde a má třeba taky už svoji rodinu.

Simon: Má svoji mámu a bydlí taky někde jinde.

U: Hm, tak tenhle dědeček možná někde má svoji maminku a svého tatínka, ale to by byli už hodně staří lidé.

V další rozpravě chce uvést další model rodiny – lidi žijící sami. S tím také poprvé zavede téma na smrt v rodině. Nebojí se na toto téma zavést řeč, povídá o tom naprosto samozřejmě, bez jakéhokoli patosu, snaží se tím dětem sdělit, že je to přirozená součást života.

U: No a vy jste mi říkali, že někdo už nemáte babičku a dědečka. Může se stát, že staří lidé zemřou a on už babičku nemá. Nebo se rozešli a on opravdu zůstal žít sám. A je někdo takový u vás, třeba dědeček nebo babička, že zůstali sami? Že už nemají manžela nebo manželku?

Jedna žákyně uvede příklad na své rodině.

U: Děti, to se stává, že staří lidé odejdou někam na jiný svět. Ale myslíte si, že ten dědeček je úplně sám?

Třída: Neee. Třeba bydlí v jiném bytě.

U: Hm, takže jeho rodina třeba za ním chodí na návštěvu nebo on půjde za chvíli za nimi. No ale podívejte se na ten dům, nenapadne vás něco? Aby se necítil sám?

Že má přátele.

U: Ano, a jsou to třeba staří přátelé a on je také považuje za svoji rodinu. A co myslíte, kdyby dědečkovi nebylo dobře, kdo by mu pomohl?

Simon: Třeba ten pán z druhého patra.

U: Výborně, Simonku, přesně tak, někdo ze sousedů. Takovým lidem obvykle pomáhají sousedé. To je dobrý skutek a lidé si mají pomáhat.

Děti pak uvádějí dobré skutky, které kdy udělali – ať už oni nebo jejich rodiče.

Podle autora de Singly jsou rodina a příbuzní vlastně poskytovateli služeb. Jedná se dva druhy pomoci, z nichž jedna umožňuje běh „normálního“ života rodiny, čelí nepředvídatelným těžkostem nebo neočekávaným nehodám a druhá umožňuje sociální vzestup vedoucí ke zlepšení postavení dětí v rodině (de Singly, 1999).

Diskuze o rodině o poschodí výš s jedním dítětem, která vede k zajímavému tématu adopce. Překvapilo mě, že jsou ve třídě děti, které o adopci ví, znají o tomto termínu i základní princip adopce.

U: Může se tato rodina zvětšit? A jak by se mohla zvětšit?

Simon: Máma může otěhotnět.

U: Tak, to mě taky napadlo. Maminka s tatínkem si můžou říct, že jim jedno děťátko nestačí a že by chtěli větší rodinu a že maminka teda otěhotní a bude mít ještě nějaké děťátko. Ale nemusí to být vždycky takhle. Já znám ještě jiné rodiny, které to udělali ještě trošku jinak.

Martin: Zajdou do obchodu a koupí si třeba nějaký umělohmotný.

U se usměje: No to nevím, jestli by stačilo.

Sofie: Že si můžou vzít nějaké z dětského domova.

U: Přesně tak, že si můžou nějaké ...

Vali: Adoptovat!

U: Říká se tomu adoptovat, výborně!

Takže se jim může nějaké miminko narodit, nebo můžou nějaké adoptovat. A to musím děti říct, že je dobrý skutek. Protože já znám rodiny, které třeba svoje děti nemůžou vychovávat, nebo je nechťejí. A opravdu se může stát, že nějaké děti vyrůstají v dětských domovech a ústavech. A pak jsou naopak rodiny, kterým třeba nestačí jedno děťátko, a další nemohou mít, a tak se třeba domluví a nějaké dítě adoptují a vychovávají je jako svoje vlastní.

Simon: Že ho třeba potkáme na ulici a jeho rodiče se ztratili, tak si ho vezmeme.

U: No děti, to asi tak jednoduché není. Vezměte sami, že každý nějakou rodinu má a děti na ulici jen tak nemohou pobíhat a my si ho jen tak nemůžeme vzít.

V dalším povídání dokonce díky jedné žákyni přijde řeč na adopci na dálku. Evidentně

o tom ale něco ví jen ona, a to díky tomu, že její rodiče jednu černošskou holčičku adoptovali. Ostatní děti se diví faktu, že lze adoptovat někoho tak zdaleka. Učitelka jim vysvětlí základní princip adopce na dálku, ale nijak ho nerozvíjí ani se neptá dětí, zda je jim princip jasný, třebaže vypadají, že jim tato problematika moc jasná není.

Vali: Mohli bychom si adoptovat černoušky!

U: No to je pravda, to se dost často stává.

Vali: My jsme jednoho adoptovali!

U: Hm. A máte ho u sebe doma?

Vali: Ne.

U: A víš, jak se to dělá? Víš, o co šlo?

Vali: Že jsme jim poslali peníze.

U: Přesně tak, tady existuje taková agentura ...

Vali: Fond!

U: Ano, fond. Tam jsou fotky dětí, které potřebují pomoci.

Vali: My jsme si adoptovali holčičku.

U: A vy můžete těm dětem přispět nějakou částkou a adoptujete si dítě na dálku, tzn., že jim něco zaplatíte a oni třeba někde v cizině za vaše peníze můžou navštěvovat školu a můžou si třeba dopřát něco víc než bydlení v chatrči. Protože ne všechny děti se mají jako my v našich rodinách.

Následuje diskuze nad posledním obrázkem vpravo úplně nahoře (v bytě otec s nákupem a chlapec)

U: Tam je zrovna doma tatínek a jeho syn. Kdepak je maminka?

Vali: V práci.

U: Může pracovat.

Anežka: Ale vždyť je přece sobota!

U: Ale některé maminky musejí i v sobotu pracovat.

Veronika: Nakupuje

Sofie: Je v nemocnici.

U: Je možné, že je v nemocnici a kdopak zastane práci doma?

Třída sborově: tatínek!

Simon: Je v porodnici!

U: Nojo, takže možná přinese domů další děťátko, další sourozence – bráchu nebo ségru. A myslíte, že tatínek se stará o toho kluka dobře?

Třída sborově: Ano

U: A podle čeho jste to poznali?

Vali: Protože mu nakupuje?

U: Ano, něco dobrého mu koupil. A ještě podle čeho jste poznali, že ten kluk je správně vychovaný.

Vali, Sofie: Že se sám učí do školy. Píše si sám úkoly.

U: A co ještě?

Martin: Že sportuje!

U: A podle čeho jste to poznali?

Anežka: Podle skateboardu!

U: A podle čeho jste ještě poznali, že se tatínek o kluka dobře stará? Podívejte se na balkon, co tam visí?

Vali: Prádlo! Pověsil prádlo!

U: Takže ten kluk má čisté oblečení a to asi zařídil tatínek.

Marianna: Že se snaží, aby byl šťastný.

U: Přesně tak. Takže mu udělá hezké prostředí doma. Takže jsou tam květiny, všechno je tam uklizené, čisté.

Závěry studií otcovské výchovy, které uvádí Sobotková (2001) ukazují, že muži opravdu stejně jako ženy dovedou plnohodnotně pečovat o dítě. Muži mají jen jiný styl rodičovství, avšak nedá se říci, že by to byl styl horší nebo lepší. Děti se tak mohou cítit stejně spokojeně v péči matky jako v péči otce.

Celohodinová práce s obrázkem je uzavřena bez jakékoli reflexe a učitelka hned naváže opět vzpomínáním na rodiny žáků.

A jakou práci byste doma mohli zastat vy? Copak byste doma mohli dělat vy a nemuseli by to dělat rodiče.

Děti jmenují hlavně domácí práce jako vysávání, vytírání, ustlání postele, utření prachu, děláni večere apod.

Potom následovala otázka, čím by udělali radost při úklidu dědečkovi a babičce. Takto položená otázka se mi zdála trochu irelevantní, protože co se týká úklidu, se asi nebude lišit pomoc rodičům a prarodičům. Učitelka ale zjevně děti směřovala k odpovědi, že by jim třeba mohly děti uvařit kávu nebo čaj a hlavně si s nimi popovídat. Odpověď tedy přinese sama učitelka, děti otázku moc nepochopily.

V úplném závěru hodiny přijde reflexe celé hodiny:

U: Děti, tak já vás přeruším, protože nám nezbývá už moc času a zeptám se – myslíte, že jsou všechny rodiny stejné?

Třída: Neee

U: Nejsou všechny rodiny stejné. Někde je rodina menší, větší, někde jsou rodiny bez dětí a někde jsou rodiny s dětmi. Ale v každé rodině je určitě člověk, který má někoho rád. Protože rodina to jsou lidi, kteří se mají navzájem hodně rádi.

Vali: My se máme rádi, akorát že se občas pohádáme a pereme se.

U: No, to se může stát.

U: Děti, tak to jste mi tedy nádherně povídaly o rodině, tady o těch sousedech. To já vám moc musím poděkovat za práci! A zítra si na takovou rodinu zahrajeme.

Zhodnocení

Podle mého názoru byl tedy hlavní cíl hodiny splněn – děti si uvědomují, že rodiny mohou vypadat různě a jsou také schopny vyjmenovat členy své rodiny.

Učitelka se držela rad metodiky a začala úvodním navozením představy a následným rozhovorem. Stejně tak pokračovala výkladem o bezdětné rodině a následným rozhovorem. Využila také navrženou práci s učebnicí, konkrétně práci s obrázkem domu, kde bydlí mnoho rodin a použila také nabízené otázky.

To, co učitelka nevyužila, byla práce s fotografiemi. Nechtěla, aby děti braly fotografie na školu v přírodě, domnívala se, že by ji spousta dětí zapomnělo, čímž by aktivita postrádala smysl. Navrhované kreslení také neproběhlo, učitelka to ani neměla v plánu, bylo jí jasné, že už by se to časově nestihlo a její předpoklad byl správný.

Hodina tedy podle mého názoru dopadla úspěšně, děti vydržely být aktivní a

soustředění déle než v předchozí hodině. Možná to můžeme přičítat tomu, že tentokrát nebyly promluvy dětí o svých rodinách tak dlouhé, učitelka netrvala na tom, aby vždy odpověděli všichni žáci. Děti také evidentně bavila práce s obrázkem a s radostí vymýšlely souvislosti a pozadí života jednotlivých rodin v něm. V této hodině sehrála podle mého názoru důležitou roli také osobnost učitelky, která dětem dokázala výborně navodit představy o rodinných okamžicích, čehož docílila hlavně prací s hlasem.

7.3 Třetí hodina: Příbuzenské vztahy

Autoři učebnice se v tématu příbuzenských vztahů spokojí s tím, když se žáci budou orientovat v tom, kdo je tatínek, maminka, dcera, syn, babička, dědeček, teta, strýc, vnuk, vnučka, rodiče, prarodiče, případně i bratranec a sestřenice.

Kladou důraz na zjišťování informací o životě prarodičů a rodičů, protože v tom vidí příležitost pro členy rodiny, aby se spolu bavili o zásadnějších, nejen provozních, věcech. Díky takovým rozhovorům také děti mohou vnímat rodiče jako zdroj zajímavých informací, uvědomit si vztah mezi současností a minulostí, naučit se naslouchat si a navázat rozhovor s blízkou osobou.

Fakt, že děti pochopí, že se některé věci v čase mění a jiné zůstávají a že to tak bude po celý život, připravuje děti na pochopení toho nejdůležitějšího z historie a sociálních věd. Konkrétní cíle této lekce jsou žákovy schopnosti pojmenovat příbuzenské vztahy na modelové rodině (matka, otec, dcera, syn, babička, dědeček, vnuk, vnučka, rodiče, vnoučata). Dále žák zjistí ve vlastní rodině jednoduché informace a řekne je ostatním.

V této lekci můžeme pozorovat mezipředmětový vztah s matematikou, kdy je důležité si uvědomit, asymetričnost genealogické relace: A je otcem B, tzn. B je synem A apod.

Průběh hodiny

Děti si sednou na zem do kroužku.

U: Tak děti, my jsme si včera povídali o vašich rodinách a dnes bych si chtěla povídat zase o vašich rodinách, ale o vašich příbuzných. Máte každý nějaké příbuzné?

Třída sborově: Anooooo

U: A teď bych chtěla vědět, jaké příbuzné máte. Já vím, že máte tu rodinu, to je určitě

táta s mámou, ale teď ty další příbuzní.

Martin: babička, děda

Vali: teta, strýček

Veronika: Sestrěnice

Eda: bratranci

Diana: prababička a pradědeček

U: A máš je?

Anežka: ne

Simon: já jo

U: Tak já se teď budu ptát – kdo má babičku?

Všichni se hlásí

U: A víte, kdo je babička?

Děti se v odpovědích střídají: Maminka mámy. Stará se o nás, když jsme nemocní!

Maminka táty.

U: A má babička manžela? A kdo to je pro vás?

Všichni: dědeček. A má někdo dědečka?

Skoro všichni se hlásí

U: A koho je to tatínek ten dědeček?

Třída: Mojí maminky! Mého táty!

Kryštof: Já mám tři dědečky!

U: Aha a jak to, že máš tři dědečky? Tak jedno je asi tatínek maminky, druhý tatínek tatínka a ten třetí?

Kryštof: to je jen takový příbuzný.

U: Aha, takže ty mu jenom dědo říkáš. Protože je třeba starší trochu.

Zde by byla dobrá příležitost zavést krátkou diskuzi na to, že ne všichni, koho děti označují jako rodinu, rodinou po biologické stránce jsou. Upevnil by se jim tak poznatek z předcházející hodiny a reakce dětí by pro učitelku mohly být svým způsobem zpětnou vazbou.

Pokračuje hromadná diskuze, při níž se paní učitelka ptá:

U: A já se vás ještě děti zeptám – myslíte si, že váš dědeček může mít ještě tatínka?

Celá třída: Anooooo.

Vali: Je to pradědeček! Nebo prababička!

U: Má někdo z vás tedy pradědečka?

Někdo se hlásí.

U: A víte, kolik mu je třeba roků?

Děti se 99, mému 89, mému taky 99

Vali: A můj umřel na šok

U: A já, tak staří lidé asi občas zemřou, protože už jsou staří.

Vali: A prababička mi taky umřela.

Třída se začne překřikovat, jak jim kdo v rodině zemřel (jmenují praprarodiče nebo prarodiče).

U: Ale já děti nechci mluvit teď o tom, že vám babičky nebo dědečkové zemřeli.

Simon: To nedělá dobře.

U: Já ale chci, abyste na ně zavzpomínali! Jestli vám nevyprávěli něco ze svého dětství – na co si hráli, jak žili, jaké měli věci, oblečení...

Sofie povídala o své babičce – co nosila, s čím si hrála a podle ní měli děti v té době hodně hraček, jmenuje dřevěnou káču a kostky.

Simon řekl, že dědeček prožil válku a k tomu se připojil i Prokop, který věděl od babičky dokonce takové detaily, jak vytrhávali z chodníku kostky a házeli je na ulici, aby tam neprojely tanky. Paní učitelka ocenila její statečnost.

Veronika zmínila, že babička měla jen jednu jedinou panenku a k tomu přitakává paní učitelka příběhem o své babičce a dědovi

U: Jaké hračky nemohli mít vaši dědové a babičky?

Třída: Medvídky plyšové? Autíčka na ovládání.

Rozohní se diskuze na téma autíček na dálkové ovládání, kluci se začnou předhánět.

U: Ale já se na tohle teď vůbec neptám, musíte vždycky odpovídat jenom na to, na co se vás ptám.

Simon: Nemohli mít barevnou televizi a nemohli si nic hezkého kupovat.

U: Tak je pravda, že asi tolik věcí nebylo

Simon: Protože tady byli komunisti

Děti na přeskáčku odpovídají: neměli Barbie, zvířátka z umělé hmoty, lego,

U: A co třeba počítačové hry?

Děti: To neee, to vůbec!!!

Sofie: Neměli dudlíky

U: A tak to si děti taky pamatují děti, oni měli dudlíčky, ale říkalo se tomu cumel. A to bylo z látky a do té látky se dalo něco sladkého, med, zavázala se ta látka a přes tu látku šálo miminko to, co tam bylo sladkého. Nebyl to dudlík, ale byl to cumel. Ale děti, moje babička s dědečkem mi říkali, že si tak často nemohli hrát, museli hodně pomáhat třeba s hospodářstvím, se zvířátkama..

Vali: To já mám taky! U babičky zalévám květiny a třeba se poliji a jsem špinavá.

Oceňuji zde učitelčin projev - byla více než jindy klidná a z jejího hlasu byl slyšet příjemný vypravěčský tón, který děti zaujal, a pozorně jí naslouchaly.

Učitelka ukončí diskuzi v kroužku na zemi a poprosí děti, aby se posadily do lavic. Na řadu přichází rodokmen.

U: Děti a já se jdu ptát. Víte, co je to rodokmen?

Anička: To se nakreslí taková kulička, pod to se napíše, kdo to je, od toho se udělá taková čárka (názorně gesty předvádí) a když má někdo tři děti, tak se udělají tři čárky a tam se zase udělají ty kuličky a pod to se napíše, kdo to je.

U: Aha. No tak na poprvé jste skoro měli pravdu. Je to tak! Rodokmen je takový strom, který vede od lidí, kterým se narodily děti. Vede to k lidem, kteří byli příbuznými – babičky, dědečkové, tety, strýcové, prababičky a prapraprababičky a je to vlastně rodinný původ celého jednoho rodu. Kam až sahaly jejich kořeny. A já vám teď tady ukážu, jak vypadá rodokmen paní učitelky Lenky a my si pak zkusíme sestavit náš rodokmen. Myslíte si, děti, že každý musíte mít stejný rodokmen jako vaše kamarádka, kamarád? Víte, čím se vlastně rodokmeny mohou lišit? Nevíte? Tak se to dozvíme.

Podívejte se na rámeček dole, kde je napsáno JÁ, to je Lenka (viz příloha č. 2).

Učitelka postupně popisuje a představuje vzorový rodokmen. Děti do rodokmenů koukají a prstem si ukazují, o kterém členovi je zrovna řeč. Učitelka obchází třídu a kontroluje, zda děti našly správné osoby.

Problémy dělá uvědomit si rozdíly mezi prarodiči z matčiny nebo otcovy strany. Hodně

dětem dělá problém asymetričnost genealogické relace. Děti znají všechna používaná pojmenování pro členy rodiny, ale učitelka někdy pokládá příliš složité otázky, ve kterých se děti ztrácí:

U: Tatínek tatínka má manželku a to je pro Lenku co?

Učitelka lpí na tom, aby všechny děti správně ukazovali na rodokmenu:

U: Má Lenky bratr Míša také prababičku a pradědečka? Můžete mi je ukázat?

Někdo říká, že ano, někdo říká, že ne. Tak můžeme si to společně ukázat? Vraťte se k Lence a jejímu bratrovi. Jsme tam? Tak a lezeme po cestičce. Lenka a Míša mají rodiče, tatínka a maminku – je to tak? A teď pozor. Tatínek Lenky a bratra Míši má dědu a babičku. A už jsme říkali, že tenhle děda a babička mají taky tatínka a maminku a pro Lenku je to prababička a pradědeček. A to samé bude i pro Lenčiného bratra. Protože i Lenky brácha má stejné rodiče a stejné prarodiče. Takže došli po stejné cestičce k prababičce a pradědečkovi. A to vám ten rodokmen krásně ukázal.

Děti se snaží zprvu soustředit, ale asi po 10 minutách je zřejmé, že je to pro ně příliš náročné a zdouhavé. Velkou nevýhodou je podle mého názoru fakt, že děti pracují s cizím rodokmenem a už tak složitá látka se jim ještě více vzdálí a stává se abstraktní. Všichni sice pracují v tichosti, ale to bych přičetla k faktu, že se snaží udržet učitelčiných pokynů. I sama paní učitelka mi často připadá, že se v pojmenováních rodinných příslušníků ztrácí. Je velmi náročné slyšet během tak krátkého času tolikrát za sebou maminka, tatínek, manželka, strýc apod. A pokaždé v jiné souvislosti.

Překvapilo mě, že děti se velmi dobře orientují v pojmech bratranec a sestřenice a znají jejich vzájemné vztahy s ostatními členy rodiny.

U: Strýček a teta tam mají ukázáno, že mají ještě Radku a Vlastu. A já bych chtěla vědět, čím jsou pro Lenku.

Vali po chvíli ticha řekne: Sestřenice a bratranec.

U: Ano? A našli jste je v tom rodokmenu? Zjistěte si, jestli je tam najdete, když jdete po cestičce – přes maminku, maminčina bratra až k sestřenici a bratranci.

No a už vás s tím nebudu mořit, ono je to docela náročné, že?

Simon: Anooooo

U: tak teď bych chtěla vidět váš rodokmen. Tam kde je napsáno slovíčko JÁ, tam

nakreslíte sami sebe.

Aktivita s cizím rodokmenem trvala 30min, což je poměrně dlouhá doba na to děti seznámit s principem rodokmenu.

Dětem se rozdají samolepící papírky, kterými přelepují stávající okénka vzorového rodokmenu. Do okénka JÁ mají nakreslit sami sebe. Někdo z dětí navrhne, že by tam mohli napsat své jméno místo obrázku. Kdo chce, kreslí, kdo chce, napíše své jméno. Tempo práce se tím začne velmi lišit.

Práce se samolepícími papírky se ukázala jako nevhodná, děti si nevěděly rady s tím, kam přesně lepit, co dělat s tím, když například nemají sourozence a nemají tedy čím okénko přelepit. Na radu učitelky to děti řeší přeškrtnutím nebo přelepením prázdného papírku.

Učitelka v rodokmenu postupovala od sourozenců, rodičů k prarodičům a případně praprarodičům. Děti pracovaly pečlivě, bavila je hlavně výtvarná stránka tohoto úkolu – patrně proto, že se tím mohly trochu odreagovat.

Čas od času si u některého z žáků učitelka kontroluje správnost rodokmenu – dětem přečte, co z jejich rodokmene může vyčíst a oni s tím buď souhlasí, nebo ne. Většině žáků se podaří zachytit rodokmenem rodinné vztahy tak, jak opravdu ve skutečnosti jsou, nikdo z nich neměl problém s neznalostí vztahů v rámci své rodiny. Dobře každý věděl, kolik má babiček, dědečků, kdo již zemřel apod.

Děti se potýkají také s problémy organizačními, protože některé lístečky špatně drží, a tak se někomu nedaří udržet celý rodokmen vcelku a pohromadě.

Aktivita vytváření vlastního rodokmenu trvala také půl hodiny. Po šedesáti minutách náročné výuky přichází čas oběda, k práci se třída vrací asi po dvou hodinách.

U: Tak děti, teď si projdeme vaše rodokmeny společně. Vy jste si je nikdo nepodepsal?

Třída: Já jo! Já taky!

U: A můžu vědět, pročpak jste si ty vaše rodokmeny podepisovali?

Třída: Abychom si je poznali!

U: Nojo, ale já je poznám úplně jistě. Aniž si přečtu váš podpis.

Simon: Jak to?

U: Protože jste každý přeci do svého rodokmene napsal svoje jméno. Je to tak? Tak ten podpis na zadní straně je vlastně úplně zbytečný.

Nyní nadchází čas reflexe – paní učitelka prochází jednotlivě všechny vytvořené rodokmeny a čte z nich rodinné vztahy. Děti se tak podle nich poznají a případně poupraví, pokud se objeví nějaká nesrovnalost.

V této chvíli se již hodně dětí není schopno soustředit. Ti, kdo zrovna nepoznávají svůj rodokmen nebo už ho mají v ruce zkontrolovaný, nedávají pozor a třebaže nevyrušují, jsou již duchem někde jinde (koukají z okna, šeptají si). Paní učitelka na to reaguje až ve chvíli, kdy se jí zdá, že dotyční začnou vyrušovat. Už je na ní patrné, že by také nejraději aktivitu dokončila, cítí a vnímá únavu a nesoustředěnost dětí, ale chce dát příležitost všem dětem. Reflexe rodokmenů trvá 20 minut.

U: No tak jo, děti. To jsem viděla vaše rodokmeny, nechte si je teď stranou a my si zkusíme zahrát takovou malou rodinnou oslavu.

Učitelka rozděluje dětem role pro následující aktivitu: tatínek (dostane fotoaparát a mobil), maminku (s kabelkou), dědeček (má hůlku), mladá slečna (šáteček na hlavu), kluk (s čepicí), teenager (šátek) a další dědeček (brýle).

U: Tak a teď budeme hádat, kdo je kdo. Martin a Vali nesou kytku svojí babičce, protože má dneska narozeniny. Přišli jí popřát.

U: nechá děti popřát

U: Tak a můžete mi říct, kdo je Martin a Vali pro babičku?

Veronika: Vnoučata!

U: Tak a teď přišli na oslavu jejich rodiče.

Pošeptá Edovi (tatínkovi), aby babičku oslovoval maminko.

U: Tak a přišli další gratulanti – dědeček. Anička - babička mu řekne: vítám tě tatínku na svojí oslavě.

V této chvíli se imaginární rodinné vztahy komplikují, jen málo dětí je schopno se v nich orientovat. Ani sami aktéři si nepamatují, koho představují. Paní učitelka jim

vlastně celé rozhovory a promluvy vkládá do úst, žáci po ní jen opakují.

Nelíbilo se mi, že paní učitelka nenechala děti improvizovat, nenechala je rozehrávat.

U: Tak a teď řekni... Popřej jí...

Asi po 15 minutách učitelka začne registrovat evidentní známky úpadku koncentrace.

U: Ale tak Edo, já potřebuji, abyste dávali pozor. No pojd'te, Kryštof přemýšlí a nekouká z okna, Filípek taky přemýšlí a nekouká z okna. No pojd'te k nám. A teď se chci zeptat, jestli vůbec víte, o čem mluvím.

Děti evidentně nemají ani potuchy, naprosto již hodině nevěnují pozornost. Neví, na co se učitelka ptá.

U se nevzdává: tak pojd'te ještě jednou. Ale už mě to moc nebaví to říkat znova.

Dianko, já vím, že to asi víš, ale já bych potřebovala, aby si lámal hlavu třeba tady Prokop.

Aby zapojila na závěr celou třídu, tak nechá děti zapojit se do rodiny, v jaké roli chtějí.

Už i na učitelce je patrná velká únava z neustálého vysvětlování a opakování, ale stále se velmi snaží.

Lekci ukončí učitelka následovně:

U: Tak všichni, kdo jste přemýšleli, ono to bylo docela náročné, a zapojili se do rodiny, máte vedle zaslouženou svačinu.

No a vás si tady chvilku nechám, ti kdo nepatříte do rodiny. No a vy si tedy dneska nezasloužíte pochvalu, protože bylo vidět, že jste nechtěli spolupracovat. A mě to tedy docela mrzí.

Tři žáci, kteří se ve hře narodinnou oslavu nezapojili, si paní učitelka nechá ještě stranou a snaží se je „přezkoušet“ z nabitých znalostí příbuzenských vztahů. Tato akce byla ale naprosto zbytečná, protože děti už opravdu neměly sílu ani snahu na její otázky reagovat. Pro ně končila hodina evidentně vcelku nepříjemným pocitem nezvládnutého učiva.

Asi po dvou minutách snahy, učitelka pochopila, že nemá smysl je dále zkoušet. Z žádného z dětí nevyšlo ani jediné slovo.

U: Tak nic, běžte radši pryč. Povíme si to zítra, až vám to naskočí.

Zhodnocení

Tuto lekci (z časového hlediska vlastně dvě vyučovací hodiny) bohužel nemohu hodnotit jako úspěšnou. Paní učitelka měla sice velkou snahu žáky naučit jednotlivé příbuzenské vztahy a relace mezi nimi, ale náročnost hodiny byla nad síly nejen dětí, ale i jí samotné. Celá hodina vyústila pouze ve drilování vztahů, chyběla jakákoli odlehčená aktivita, při níž by si žáci mohli duševně odpočinout. Postrádala jsem také alespoň trochu teorie, kterou navrhuji autoři učebnice - upozornění na rozdíl mezi rodinou a biologickými předky, diskuze na téma koho za rodinu člověk považuje, versus kdo jsou jeho skuteční předci, důležitost znalosti předků apod.

V této lekci paní učitelka čerpala z učebnice a metodiky nejméně ze všech pozorovaných hodin. Děti nepracovaly s učebnicí a s obrázky v ní, učitelka si připravila hodinu alternativně.

Vůbec neproběhla práce ve skupinách nebo ve dvojicích, stále se jednalo o diskuze celé třídy, což vnímám negativně hlavně proto, že většina žáků dostala prostor k vyjádření se jen v pár minutách.

Také domácí úkoly, jako podstatná část této lekce, nebyly zadány. V tomto případě však uznávám, že prostředí školy v přírodě nedovolovalo ptát se svých příbuzných na jejich školní léta a dětství.

Co se týče simulace rodinné oslavy, rozhodně bych navrhovala vyrobit cedulky s názvy členů rodiny, aby je měli děti stále na očích. Největším problémem totiž bylo, že neudržely v paměti role svých spolužáků, a tak následně ani nebyly schopny odpovídat na učitelčiny otázky.

Ačkoli hodina podle mého názoru nepatří mezi nejzdařilejší, cíle se podařilo z velké části naplnit: žáci byli schopni vyjmenovat dané příbuzenské vztahy. Zjišťování informací z vlastní rodiny se sice nemohlo uskutečnit, ale i přesto děti se sdílením poznatků o svých rodinách neměly problém a mohu je hodnotit jako dostačující.

Třebaže je lekce o rodokmenu a o předcích velmi náročná jak na přípravu učitele, tak pro děti, má jistě v učebnicích prvouku své místo. Jak uvádí Sobotková (2001) „vědomí našeho rodu a znalost genealogického stromu nám všem poskytuje pocit zakořeněnosti a známého biologického původu – víme, odkud jsme vzešli a kam patříme“ (s. 120).

8. Zpětná vazba paní učitelky

V této kapitole uvádím názory a připomínky učitelky ke koncepci a obsahu učebnice. Rozhovor jsem prováděla jeden den po odučených lekcích. Rozhovor jsem si nenahrávala jako výuku, ale dělala jsem si záznamy a poznámky, z nichž nyní uvádím shrnutí.

8.1 Reflexe

Učebnice byla učitelkou vybrána proto, aby výstupy odpovídaly ŠVP. Učitelka se orientuje a staví hodiny hlavně podle učebnice, metodiku moc nevyužívá (proto byla opomenuta existence pracovních listů).

V kapitole Rodiny vypadají různě učitelce připadá, že je tam diskutováno zbytečně moc bytů, resp. typů rodin, opakuje se tedy všechno stále dokolečka. Navrhuje uvést tři modely bytů a rodin, aby to nebylo takto zdlouhavé. Postrádala zmínku o rodinách s pěstounskou péčí – zaměřila by se na sociálně slabé rodiny. Děti si prý všimly, že jedna rodina je jiná – černovlasí, kudrnatí lidé, ale neuměli je pojmenovat, neuměli říct, že by to mohli být Romové a ani z koncepce učebnice to není úplně zřejmé.

Co se týče pracovních listů – v učebnici o nich je zmínka, ale je málo zdůrazněné, že jsou PL součástí metodické příručky. Učitelka půl roku nevěděla, že vůbec existují. Ani v semináři o učebnici Prvouky u Frause nevyzdvihli jejich existenci. Učitelka ale považuje za dobré, že je to zase jiná alternativa práce.

Na druhou stranu jí chybí problematika sociálních rozdílů v rodinách (možná ji našla jen u obrázku bytu, kde má děda starý nábytek).

Dalšími radami byla možnost více do knihy spisovat, více pracovat s obrázky a zasahovat do nich. Obrázky jsou podle ní sice zdařilé, ale cítí potřebu více místa k jejich tvořivosti. Připadají jí příliš jednoznačné, přímočaré a brzy je okoukají. Nevidí zde prostor pro vlastní nápady, dodatečné vpisování a dovymýšlení.

Paní učitelce připadá vhodné, že jsou v učebnici skutečné fotografie. Někdy jí totiž připadají kreslené obrázky v jiných učebnicích neosobní a příliš pohádkové. Nad fotkami se děti více zamýšlejí.

Samolepky, které se v některých kapitolách využívají, učitelce připadají zbytečné. Děti je sice mají rády a baví je, ale obrázky by mohly děti spíše dokreslovat. Samolepky považuje za málo tvořivé, bez většího smyslu, omezují děti ve vymýšlení něčeho jiného a nového.

Podle učitelčích slov i její kolegové velmi oceňují metodiku – navrhované cíle, výstupy, návody, hry... Podsune jim myšlenku, a když se pak dále rozvine, hodina může být efektivní. Hodiny jsou pak sice náročnější na přípravu, ale velmi kreativní.

Paní učitelka se domnívá, že pokud má člověk splnit všechny úkoly a jít do hloubky daných problémů a k tomu využít pracovní listy, tak je to skoro nemožné. Témata jsou hodně nabitá, jedna hodina poskytuje málo času na to všechno stihnout. Samostatná práce u Rodiny vypadají různě by se podle ní vůbec nestíhala (zabere třeba 10min z té hodiny). Je tedy hlavně na učiteli, co si každý vybere a na čem hodinu postaví.

Učebnice ale učitelce vcelku připadá dobře a aktuálně zpracovaná – oceňuje hlavně přítomnost dětí z celého světa (nejen české děti), internacionální věci a aktuální témata.

8.2 Rozhovor s učitelkou

Když se podíváte na navržený scénář vyučovacích hodin, můžete mi říct, co jste na scénáři změnila? Vynechala jste třeba nějakou aktivitu?

Hodinu spíš vede člověk podle dětí, bylo by to jinak křečovitě. Předem učitelka neví, k čemu všemu se dostanou. Někdy je zajímavé nějaké téma více, tak se dělá celou hodinu jen to. Nechce je zbytečně tlačit někam, kde vidí, že je to nebaví. Docela postupovali podle otázek, některé otázky už byly zbytečné zodpovídat, vyplynuly z jiných (kdo ti nakupuje oblečení? Je jasné z jejich povídání, že všechny tyto věci obstarává u většiny maminka). Nic jí nepřipadá vyloženě nevhodné, učitelka si musí hodně hlídat, aby zmiňovala i tatínka a neupřednostňovala jen maminku, o které děti mluví nejvíce. Dává si pozor na to, aby říkala „tatínek a maminka“, nejen „maminka a tatínek“.

Brala jste nějak ohledy na děti, které nežijí s oběma rodiči nebo nemají sourozence? Proč? Proč si myslíte, že by je to mohlo ranit? Proč si myslíte, že by se

o tom měly naučit mluvit?

Učitelka zvláštní ohledy nebrala, nevidí, že by s něčím měly děti velký problém. I holčička ve střídavé péči bere mamincina přítele jako kamaráda a normálně o tom povídá. U dětí pozorovala normální reakce na všechna témata, nebylo potřeba nijak brát ohledy. Jen Teodora (autista) se radši moc nevyptává, když nechce, tak ho nenutí k odpovědi, je citově docela zmatený (rodiče spolu nikdy nebydleli), až od maminky se dozvěděla, že nežije s jeho tatínkem. Jen s ním jsou tedy trochu problémy, protože potřebuje stereotyp a ten evidentně nemá. Je pořád pesimistický, zamračený. Sám od sebe nemluví o rodičích moc. A když, tak hlavně o otci, přitom se o něj víc stará maminka.

Pamatujete si něco konkrétního z dětských odpovědí? Jak jste na to reagovala? Proč? Jste ráda, když děti něco takového řeknou?

Paní učitelku potěšilo, že žáci považují zvířátka za členy rodiny, že je napadla adoptce, nebo že by si mohly vzít nějaké dítě do péče, že mají pomáhat sousedům. Oceňuje, že je napadlo, že můžou komunikovat se svoji rodinou přes počítač (obrázek domu). V rozhovoru o starém pánovi, který žije sám, je nechytlo téma smrti, napadaly je spíše alternativy, kde babička spí, je venku, v nemocnici apod. Dětem jim ho bylo líto, chtěli mu pomáhat s nákupy, zahrnovaly je hlavně hmotnými věcmi, ale nikdo nenabídl nemateriální pomoc. Učitelka se je tedy snažila navést k tomu, že si někdy stačí jen popovídat.

Velmi ji překvapilo, že na otázku co potřebuje školák k životu, uvedl jeden chlapeček pojištění.

Když jste učila podle jiných učebnic, jak jste učila o rodině? V čem vám učebnice Fraus v tomto tématu přijdou lepší/horší/, co byste autorům doporučila?

Dříve bylo podle paní učitelky téma rodiny v učebnicích velmi okrajové, formální, bez sociálních vztahů v rodině (žádné oslavy apod.). Pokud byla látka dostačující dle ŠVP, dále se nerozšiřovala. Obvykle se rodině dal prostor jen jedné hodiny ročně a náplně hodin byly postavené jen na obsahu učebnic.

Paní učitelka se domnívá, že dnes je situace mnohem lepší. Učebnice řeší sociální vztahy v rodině a ještě se s tím dá dále pracovat (ví, co se babičce líbí, ale také že jí

mají rádi – je to více o vztahu). Považuje za dobré vyvození generačních rozdílů – na příkladech oblečení, nábytku, zájmů apod.

Mezi nevýhody učebnice paní učitelka řadí vyšší náročnost pro učitele, co se týče přípravy (např. simulovat oslavu je náročné, stane se, že se v tom nevyznají). Musí se jim neustále připomínat kdo je či co (genealogické vztahy), což je náročné na logiku.

Máte pocit, že byste se měla o problematice rodiny dozvědět něco z teorie? Proč? Případně z jaké oblasti?

Paní učitelka zastává názor, že o teorii nebylo potřeba nic speciálního vyzvědět a vyhledat – u tématu rodiny je vše poměrně jasné a dané. Potřebu větší připravenosti vidí u jiných témat, například u pokusů (proč se přichytí k magnetu jeden klíč a druhý ne apod.), u květin (zda poznány dobře nebo ne, nutné podívat se do atlasu rostlin). Oceňuje, že je v metodice je dost dobře všechno vysvětlené a propracované.

Co podle vás dnešní dítě o rodině potřebuje vědět ze školy? Proč? Pro které dítě to nemá/má smysl?

Paní učitelka se domnívá, že je důležité zdůrazňovat ve vztazích v rodině zpětnou vazbu – děti mají tendenci si myslet, že z rodiny jen získávají a neznají své povinnosti k rodině a pokud ano, tak jen povrchně. Uvádí příklad, že třeba vyluxují, ale vysavač už neuklidí. Většinou to mají nastavené tak, že dostávají jen hmotné věci (peníze), ale nenapadá je, že by mohli babičce namasírovat nohy apod. Učitelka považuje za nutné jim tuto skutečnost připomínat. Také zdůrazňuje zpětnou vazbu k rodičům – stabilní povinnosti vůči nim a domácnosti – na tom se snaží stavět vztah rodiny, ne na tom, kolik čeho dostanou a jaký mají blahobyt. Domnívá se, že by to mělo být i v učebnici, aby si to přečetli i rodiče. V určitých případech nestačí některé skutečnosti jen ústně sdělit žákům ve škole, někdy sami rodiče nevědí, jak své dítě vychovávat. Učitelka navrhuje například následující: „Každé zdravé dítě by mělo umět srovnat sám oblečení, obléknout se, svléknout se, naskládat prádlo do skříně, obsloužit babičku u stolu...“ Rodiče dětem podle ní často „slouží“ – oblékají je a děti je na to zneužívají a jsou nesamostatné.

Paní učitelka uvedla zajímavý postřeh – sebeobslužnost dětí u sociálně slabých rodin je na mnohem vyšší úrovni než u rodin ostatních. Navrhuje formou domácího úkolu, ať

rodiče vyznačí, co dítě dělá každý den, co zvládne. Z toho sestavit nějaký výstup, aby viděli, co nastavili a jak a co ne.

Paní učitelka zastává názor, že má smysl o všem, výše zmíněném, s dětmi mluvit, protože jinak mají děti tendenci přijímat všechno jednostranně a konzumně. Často neumějí rodiče pochválit (poděkování) a učitelka věří, že se to dá výukou změnit. Žáci dostali i úkoly přes víkend, jako třeba ustlat rodičům postel apod. Paní učitelka se domnívá, že čím dřív to rodiče nastaví, tím lépe to bude fungovat a bude to zautomatizované. Ve III. třídě už by to, podle jejích slov, pro ně nemusela být samozřejmost.

9. Rozhovor s autorkou učebnice

Rozhovor byl uskutečněn s jednou z autorek učebnice prvouky od nakladatelství Fraus PhDr. Janou Starou, PhD. Připadalo mi zajímavé konfrontovat něčí záměr (učebnice) s výsledným výstupem (odučená hodina). Paní doktorce jsem poskytla nahrávky všech tří odučených zkoumaných hodin a následně s ní udělala rozhovor, ze kterého vyplynuly následující odpovědi.

Jak byste stručně zhodnotila odučené hodiny paní učitelkou I.B?

Hodiny mi připadaly poněkud monotónní. Spočívali hlavně v rozhovorech, které byly velmi dlouhé – někdy i 35 minut vedla paní učitelka bez přerušení rozhovor na jedno téma. Nespokojila se s jednoduchými odpověďmi a stále je rozvíjela, což je na jednu stranu pozitivní (neformální odpovědi), ale také hodně únavné a rozvíjející jen lingvistickou stránku dětí. Naopak žáci, kteří nejsou silní ve verbálním projevu, se mohou ve výuce ztrácet.

Paní učitelka si nezjišťovala, které děti učivo zvládají – možná proto, že mu nepřikládala velkou důležitost (vychází z faktu, že vše o rodině je všeobecně známé), nezjišťovala u každého z žáků, zda ví, co dává dítě rodině a potřeby jednotlivých členů. V určitém slova smyslu byly hodiny neefektivní. Paní učitelka vynaložila hodně energie, ale neumím z toho usoudit, kolik toho děti z učiva vědí.

Myslíte si, že výuka o rodině v mimoškolním prostředí (škola v přírodě) mohla mít vliv na obsah a průběh hodin?

Myslím si, že ano, ale paní učitelka citlivě upravila a eliminovala nebezpečí mimoškolního prostředí a tohoto tématu.

Jak na vás působila paní učitelka I.B jako osobnost?

Je patrné, že je paní učitelka zkušená. Já, jako autorka, oceňuji formulace jejích otázek – co vám teď chybí od vašeho tatínka, co byste tomu miminku museli dávat, aby bylo šťastné? Tam se projevila zkušenost a znalost dětského jazyka.

Zamýšlí se nad tím, co vybrat, jak to zpracovat. Nenechá děti jen tak zahálet, očekává od nich aktivitu a oni toho nezneužívají. Dokáže být flexibilní - přirozeně zařadila otázky na míru mimoškolního prostředí.

Celkový přístup paní učitelky je velice příjemný a dětem je v hodinách evidentně dobře.

Byly hodiny odučené podle vašich představ?

V hodinách jsem zaznamenala malé střídání činností. Namísto zdlouhavých rozhovorů by žáci mohli sami vyvozovat potřeby miminek na začátku lekce a rozhovory mohly být uskutečněny ke konci a mnohem kratší. Také jsem postrádala více samostatné práce.

Co Vám zhlédnutí odučených hodin přineslo? Jaké poznatky jste si díky shlédnutí odučených hodin uvědomila?

Uvědomila jsem si, že některé věci v učebnici je třeba inovovat – poupravit ilustrace bytového domu, předělat formulace tak, aby se děti zamyslely, jak mohou vypadat různé četné rodiny (ale je to v PL), jiné formulace otázek. Také mi došlo, že pokud se v prvouce něco neprobere nebo nedoučí, není to takový problém jako v matematice, českém či cizím jazyce, kde je to vidět.

Díky rozhovoru jsem si uvědomila, jak je zpětná vazba pro každého velmi užitečná a přínosná. Oceňuji, že se na základě zhlédnutých videozáznamů dokázala kriticky na „svou“ učebnici podívat a hledat cesty k její inovaci. Ve spoustě názorů s autorkou učebnice souhlasím a jsem ráda, že mě přivedla svými odpověďmi i k novým poznatkům.

10. Rozdíly pojetí učitelky vs. pojetí autorů

Paní učitelka I. B má učebnici prvouky od vydavatelství Fraus v oblibě a ve velké části z ní při svých přípravách vychází. Nahlíží často i do metodiky, kde se inspiroje navrženými otázkami. Projevují se však i její léta učitelské praxe a ne všechno, co je v metodice a učebnici nabízeno, využije. Umí se kriticky podívat na nabízené možnosti a vybere si jen to, co uzná sama za vhodné.

Mezi její klady patří jistě fakt, že vychází z toho, co již děti znají a umí, nelpí zbytečně na probrání témat, kterých se již třída dotkla v jiných lekcích a nebrání se také improvizaci. Reaguje na potřeby žáků, a tak je ochotná se s tématem, které děti zajímá a kterému se chtějí více věnovat, zabývat více.

Koncepci hodiny staví převážně na rozhovorech a povídání o jednotlivých problémech, a to většinou v rámci celé třídy. Cítí potřebu, stejně jako autoři učebnice, něco na dosavadní koncepci výuky o rodině změnit. Hodně se s nimi shodne na tom, že je třeba žákům ukázat, že i oni mají vůči své rodině určité povinnosti a stále se k tomu v rozhovorech vrací a děti na to upozorňuje. Další důraz klade na důležitost nehmotných statků, které rodině jednotliví členové přinášejí, což je i důležitým cílem autorů učebnice.

Nezaznamenala jsem, že by paní učitelka nějak významně rozlišovala mezi pojmy domácnost a rodina, používala jen pojem rodina. Nevyužila tedy autory nabízenou šanci těmito pojmy vysvětlit problematiku rozvedených rodin.

V pojetí rodiny nebyla učitelka striktně vyhraněná, a třebaže v první hodině stavěla rodinu na biologických základech a jako příklad uváděla rodinu jako matku, otce a děti, ve druhé hodině již připouštěla další modely rodin. Nemůžu ale říci, že se paní učitelka ztotožňuje s pojetím rodiny autorů, které vychází z rodiny jako skupiny lidí spojené na základě vzájemné náklonnosti. Spíše inklinuje k pojetí rodiny Iva Možného: „Rodina je vícegenerační soužití rodičů a dětí, ať už v rodině úplné nebo neúplné“ (rozhlasová diskuze Hovory o rodině, 4. února 2007).

Učitelka se tedy sice drží navržených cílů, ale jakoby dále už nechtěla využít rozšiřujících aktivit, které autoři nabízejí. Z rozhovoru vyplynulo, že si je toho vědoma a že je příčinou nedostatek času. Už takhle paní učitelka věnovala tématu rodina více než tři plánované hodiny. Souhlasím s tím, že z časových důvodů nejde všechny aktivity

a projekty v učebnici využít, ale asi bych očekávala, že se o to učitelka alespoň v jednom případě pokusí. Připadalo mě, že sice uznala jejich zajímavost, ale nikdy se vážně nezamyslela nad tím, to opravdu zkusit.

Přijímá tedy koncepci autorů učebnice, jde ale jen po hlavních cílech rodiny, které se sice snaží splnit, ale další aktivity nebere v potaz.

Paní učitelka sama neotevřela žádné téma, které by nebylo uvedeno nebo navrženo v učebnici, resp. metodice. Nevnesla do třídy témata, která začínají být podle odborníků (Sobotková, 2001) stále aktuálnější. Jedná se například o soužití homosexuálních párů, moc času nevěnovala ani nevlastním rodinám a rodinám s jedním rodičem, případně důvodům, jak neúplné rodiny mohou vzniknout.

O funkcích rodiny se učitelka nenásilně zmiňovala po celou dobu výuky a pokryla hodně bodů, které uvádí ve své publikaci Helus (2007, s. 149) a které jsou zmíněny v teoretické části. Učitelka málokdy narazila na nějaké negativní stránky soužití rodin a na existenci rodin dysfunkčních a afunkčních. To, že ve třídě není nikdo, kdo by se potýkal se závažnou dysfunkcí své rodiny, podle mého názoru neznamená, že by žáci neměli o těchto možných problémech přemýšlet a vědět o nich, případně si je uvědomit. Tyto typy rodin neplní vůči dítěti svůj účel a dítě vysloveně ohrožují (Matějček, 1992), a tak je zmínka o nich jistě na místě.

Učitelka v rozhovoru uvedla, že jí nepřijde nutné nastudovat si teorii o rodině, podle jejího názoru se až tolik toto téma v čase nemění. S tímto jejím názorem nemohu plně souhlasit, protože zajisté vyvstávají témata, která začínají být stále důležitější a aktuálnější, a která si nemusí, v zajištění učitelské rutiny a tolika let praxe, uvědomit.

11. Doporučení pro autory

Doporučení pro autory vychází jak z mého osobního přesvědčení, ke kterému jsem dospěla po zhlédnutí odučených hodin, tak z názorů paní učitelky uvedené v rozhovoru. V celku nemám žádné větší výhrady k celé koncepci učebnice a jejích autorů. Velmi se

mi líbí grafická úprava knihy, hlavně spojení fotografií a ilustrací. Mohla jsem pozorovat, že právě obrázky měly u dětí velký úspěch a hrály podstatnou roli, protože efektivně podněcovaly jejich fantazii a představivost. Oceňuji, že obrázky nejsou prvoplánovité a že na nich lze ilustrovat mnoho skutečností a jevů zároveň.

Souhlasím s paní učitelkou, že v kapitole Rodiny vypadají různě je možná vyobrazeno zbytečně moc bytových jednotek a celá diskuze tak zabere poměrně hodně času, třebaže je vcelku monotónní. Radila bych autorům ubrat počet bytů a také zobrazit nějaká aktuální témata – např. dvě ženy/dva muže s dítětem, samotnou matku s dětmi, člověka ve středním věku žijícího sám apod.

Také bych uvedla do metodiky, jaký typ rodiny měli autoři v každém bytě na mysli. Je sice dobré, že autoři dávají učitelům i dětem prostor k vymýšlení pozadí soužití jednotlivých rodin, ale já, jako učitel, bych to ráda věděla. Danou rodinu si tím více zkonkretizují a dětem bych v závěru diskuze mohla říci, jak je to „ve skutečnosti“.

Třetí hodina věnovaná rodině byla jednoznačně nejobtížnější a nevím, do jaké míry to byla zásluha učitelky nebo učebnice. Osobně bych vedle obrázku rodinné oslavy umístila i prázdný rodokmen, jelikož by jim podle mě velmi pomohl jako názorná ukázka. Je dobře, že autoři zrovna v téhle lekci využili samolepky – děti to rozptýlí od neustálého opakování genealogických vztahů. Zvládnutí této látky je v rámci jedné hodiny prakticky nemožné, a tak je důležité v příručce apelovat na učitele, aby se k tomu vraceli i v dalších hodinách.

IV. Závěr

Práce na této diplomové práci mi přinesla mnoho nových poznatků v oblasti teorie rodiny a inspiraci do mé budoucí učitelské praxe.

Jak jsem již uvedla, z mé práce nelze vyvozovat obecné závěry, protože jsem zvolila jako metodu výzkumu případovou studii. Mohu však jít ve svých závěrech do hlubší podstaty a identifikovat specifické jevy výuky dané paní učitelky a její třídy. Měla jsem díky videozáznamu možnost všímat si i detailů, které nemá učitel v běžném provozu šanci postřehnout, a z těchto zdánlivých maličností vyvozovat nové poznatky a doporučení.

Přínosem pro mne zajisté bylo studium teorie rodiny, třebaže jsem zpočátku podlehla podobnému dojmu jako většina lidí, a to že k tématu rodina se nemohu dozvědět překvapivé a neznámé informace. Překvapilo mě, jak detailně, odborně a z kolika různých hledisek je toto téma zpracované. Knihy psané pro širší veřejnost pro mě byly čtivější a srozumitelnější, ale čím více jsem pronikala do podstaty problému, začala jsem se orientovat i v odborných publikacích. Teorie rodiny je sepsána v mnoha knihách a z mnoha různých pohledů tak, aby si každý našel informace, které se ho týkají – pedagog, rodič, psycholog apod. Z nastudované literatury je zřetelně patrný vývoj rodiny časem, její proměny, a proto jsem se snažila čerpat informace převážně ze současných zdrojů. Funkce rodiny jsou v dnešní době zakládány hlavně na emotivní a citové stránce, rodina je často brána jako společenství lidí, které nemusí být nutně spojeny krevním a biologickým poutem. To shledávám jako velký posun oproti minulosti. V dnešní době také vznikají nové typy rodin, které by dříve ve společnosti neměly šanci uspět (např. homosexuální páry).

Velmi užitečným jsem shledala porovnání učebnic. Bylo zajímavé si uvědomit, jak jedno téma může být zpracováno tolika možnými způsoby. V některých učebnicích jsem shledala téma rodiny velmi nedostatečně zpracované, a tak bych doporučila všem učitelům kriticky se podívat na učebnice, které používají ve výuce a problematická témata doplnit svými vlastními zdroji. Je třeba nepřejímat všechna fakta a postoje z jedné publikace a neomezovat se jejím rozsahem.

Dalším užitečným zjištěním bylo, že dětská pozornost opravdu nemá dlouhého trvání a je třeba jednotlivé aktivity v rámci jedné lekce střídat. Je to samozřejmě obecně známý fakt, který se ale v tomto výzkumu projevil velmi markantně. Jakkoli zajímavé a dětem blízké téma je nutné zprostředkovávat různými metodami a aktivitami.

S tím souvisí také ochota učitelů uspořádat netradiční hodiny ať už formou projektů či návštěvy osoby, která s daným tématem přímo souvisí (v tomto případě zástupce generace prarodičů, matka s miminkem apod.). Samozřejmě, že je příprava takové hodiny náročnější na čas a na organizaci, ale výsledek určitě stojí za to. Netvrdím, že je nutné takové lekce zařazovat často, ale u tématu, jako je rodina, tolik blízké každému žákovi, je škoda toho nevyužít.

Bylo velmi zajímavé mít příležitost pozorovat a hodnotit práci učitelky, která vykonává učitelkou praxi již mnoho let, s učebnicí, která je postavena na jiné koncepci než dosavadní učebnice. Bylo vidět, že se sice nechá ráda inspirovat novými nápady a podněty, ale do věcí, o kterých není přesvědčená, se nenechá tlačit.

Z pohledu dětí mohu hodnotit učebnici jako atraktivní, práce s ní je evidentně bavila, hlavně díky ilustracím, které jsou velmi zdařilé.

Nová koncepce učebnic asi nezmění ze dne na den léta zavedených postupů a prověřených příprav učitelů, ale nasměřuje je k řešení aktuálních témat a nabídne neotřelé způsoby vyučování (projekty, spolupráce s rodinou apod.). Učitelé by neměli opomíjet sebevzdělávání, co se týče tématu rodiny, třebaže se může na první pohled zdát, že se její vývoj během posledních let nezměnil.

V. Použité zdroje

Literatura

- Chapman, G.: *Pět znaků láskyplné rodiny*, Praha: Návrat domů, 2005
- Danihelková, H.: *Člověk a jeho svět 1*, Olomouc: Prodos 2007
- van Dülmen, Richard: *Kultura a každodenní život v raném novověku*, díl 1. *Dům a jeho lidé*, Praha: Argo 1999
- Dvořáková, M., Stará, J.: *Prvouka 1*, Plzeň: Fraus 2007
- Fenstermacher, G.D., Soltis, J.F.: *Výučovací styly učitelů*, Praha: Portál 2008
- Jandourek, J.: *Sociologický slovník*, Praha: Portál, 2001
- Helus, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*, Praha: Grada 2007
- Kopečková, S. a kol.: *Člověk a jeho svět pro 1. ročník ZŠ*, Brno: Didaktis 2005
- Matějček, Z.: Dytrych Z.: *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*, Praha: Grada 1999
- Matějček, Z.: *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*, Praha: Portál 1994
- Možný, I.: *Rodina a současnost*, Praha: Sociologické nakladatelství 2007
- Muhlhauserová, H., Svobodová, J.: *Prvouka 1*, Brno: Nová škola 2002
- Parke, R.D., Kellam, S.G.: *Exploring family relationships with other social contexts*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates 1994
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením) Praha: VÚP, 2005
- Salmon, C.A., Shackelford, T.K.: *Family Relationships, an evolutionary perspective*, Oxford: OUP 2007
- de Singly, F.: *Sociologie současné rodiny*, Praha: Portál, 1999
- Sobotková, I.: *Psychologie rodiny*, Praha: Portál 2001
- Winkler, J., Petrusek, M.: *Velký sociologický slovník*, Praha: Karolinum Praha 1997

Elektronické zdroje

Prvouka - 1.stupeň ZŠ. [cit. 23.1.2010]. Dostupný z WWW:

<<http://ucebnice.fraus.cz/rozsireni/prvouka-1-stupen-zs/>>

Nakladatelství Nová škola. [cit. 23.1.2010]. Dostupný z WWW:

<<http://nns.cz/obchod/?item=nabidka>>

Prodos. [cit. 23.1.2010]. Dostupný z WWW:

<<http://ucebnice.org/clovek-a-jeho-svet-modra-rada/clovek-a-jeho-svet1>>

Katalog pro školy, učebnice pro 1. stupeň ZŠ. [cit. 23.1.2010]. Dostupný z WWW:

<<http://www.didaktis.cz>>

Co znamená rodina? [cit. 12.1.2010]. Dostupný z WWW:

<http://www.evalabusova.cz/ankety/co_znamená_rodina.php?>

VI. Seznam příloh

Příloha č 1. Ukázka tří vyučovacích jednotek na téma rodina podle učebnice prvouky nakladatelství Fraus

Příloha 2. Ukázka rodokmenu použitého v hodině o genealogických vztazích

Příloha 3. Ukázka dětských kreseb na téma: „Čím bys rodičům udělal radost“.

Příloha 4. Ukázka dětských kreseb vyjadřujících potřeby miminek a malých dětí.